دراسات نفسية

# نمــــو الشخصية

## نظرية وتطبيق

أستاذ دكتور

وفاء محمد كمال عبد الخالق

استاذ علم نفس النمو

رقم الايداع / ١٣٨٨٢ / ٩٧



فهرس الكتاب

**الفصل الأول :** سيكولوجية النمو والطفولة موضوعا ومنهجا

- الشخصية وخصائصها - تعريف النمو - اتجاهات النمو وقوانينه - الدراسة المنظمة لسيكولوجية الطفولة - المنهج المتبع فى الدراسة - طرق الدراسة - اهم العوامل المؤثرة فى النمو - التفاعل بين الوراثة والبيئة - الغدد الصماء............................١

الغذاء واهميته النفسية - البيئة ١- التعليم والنضج ٢- المثيرات الخارجية ٣- الحالة الأجتماعية والأقتصادية والتغذية والمناخ ٤- خصائص الأجيال .

**الفصل الثاني :** محددات عملية نمو الشخصية .....................

اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الأجتماعى التاريخى - مصطلحات محددات النمو - ماهو النشاط المهيمن وماهى خصائصه - الطفرة - المكانة الأجتماعية - الأزمة .

**الفصل الثالث :** تقسيم النمو الى مراحل واسس التقسيم ...............

مآخذ التقسيمات السابقة - تطبيقات عملية لمحددات النمو كأسس للتقسيم الى مراحل - قضايا رئيسية - مشكلة البحث واهدافه - فروض البحث - المناقشة

مراحل النمو ١- المرحلة الجنينية ٢- مرحلة المهد ٣- مرحلة رياض الأطفال ٤- مرحلة المدرسة الأبتدائية ٥- مرحلة المراهقة ٦- مرحلة الشباب خصائص النمو النفسى لطفل المهد

خصائص النمو الأجتماعى - خصائص النمو العقلى لطفل المهد- خصائص النمو النفسى لطفل رياض الأطفال - النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية طفل ماقبل المدرسة ( كأساس للتقسيم ) - مفاهيم البحث ونظريات اللعب - التعريف الأجرائى للنشاط اللعبى - التطبيق ومناقشة النتائج - الخلاصة والتوصيات

خصائص النمو العقلى ( المعرفى ) لطفل الروضة :١- مشكلات الأدراك الواعى للغة العربية وطريقة مقترحه لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة .

٢- اساليب تهيئة طفل الروضة عقليا للمدرسة الأبتدائية - خصائص النمو الأجتماعى لطفل الروضة - تعريف المسئولية الأجتماعية وعناصرها .

**الفصل الرابع :** نمو السلوك ............................

النمو الأنفعالى ( السلوكى ) فى بعض مراحل النمو حتى مرحلة المدرسة الأبتدائية - خصائص المرحلة الاولى من حياة طفل المدرسة من ٦- ١٢- البناء النفسى المرتبط بدخول المدرسة - صعوبات العام الدراسى الأول - نمو الأدراك اللغوى لدى طفل المدرسة الأبتدائية تصميم مقياس للادراك اللغوى - النمو الأجتماعى ومظاهر النمو الخلقى والدينى لطفل المدرسة الأبتدائية .

**الفصل الخامس :** مرحلة المراهقة.........................................

المظاهر الرئيسية للميول والقدرات .

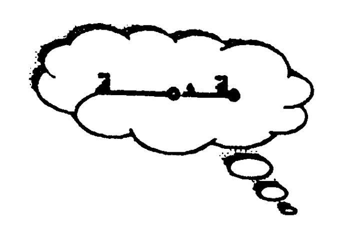
بحث مستوى الطموح وعلاقته بالاتجاهات الوالديه .

بسم الله الرحمن الرحيم

"...قل هل يستوي الذين يعلمون
والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولو الألباب"

صدق الله العظيم

(سورة الزمر - آية ٩)




يعتبر حب الاستطلاع دافعا قويا للبحث والاستقصاء والتعرف على خصائص ما يحيط بالطفل من البيئة الواسعة، وهو المسئول عن روح البحث العلمي وجذور كل تفكير أصيل.

ويظهر ذلك في تساؤلات الطفل التي لاتنتهي، كما يظهر حين تعبث أصابعه بكل شيء في المنزل مما يؤدي الى ضيق الكبار. فيحاولون الحد من حركته بالمنع والقمع والتسلط مما يزيد المشكلة ويتسبب في اعاقة نشاطه العقلي ونموه المعرفي، وفي هذه الحالة اما سينتج عندنا الطفل الخامل البليد الفاقد للمبادأة أو الطفل المخرب الذي يقضي على كل ما يقع تحت يده، وهو في هذا معذور حيث لم تشبع حاجته للمعرفة الصحيحة بطريقة سليمة.

كما يتعرف طفل ما قبل المدرسة على ذاته ومكانته الاجتماعية من رأى الكبار فيه والصفات التي يطلقونها عليه.

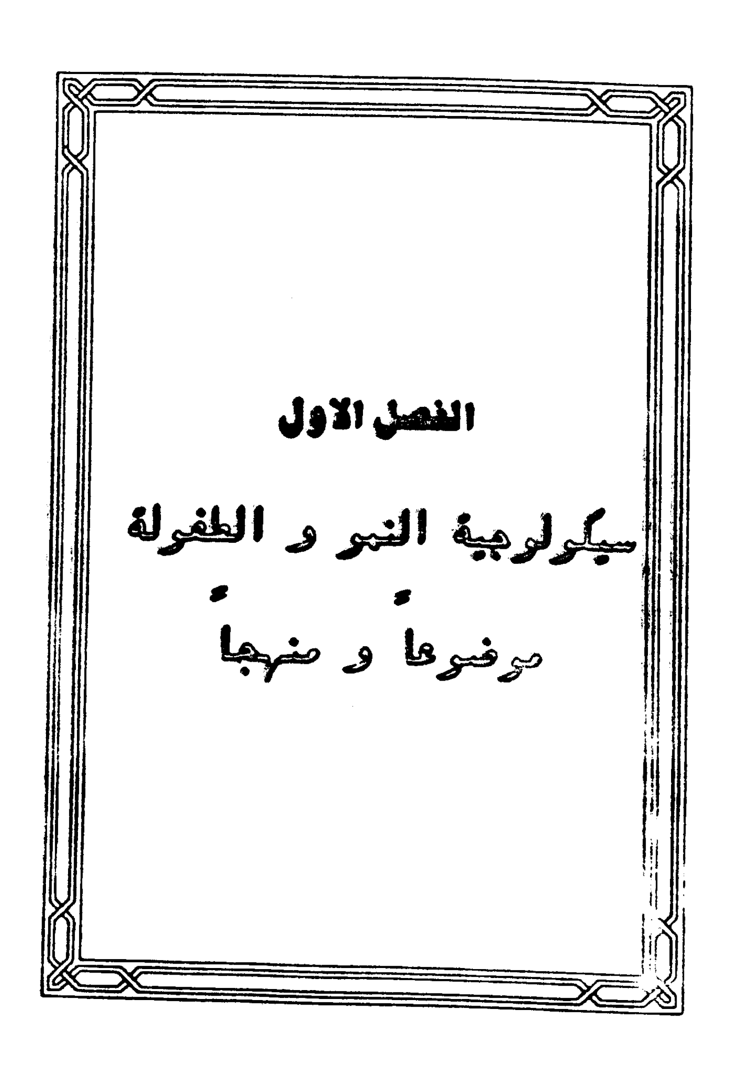
والنشاط الوحيد الذي يحمل اعلى مستوى من الدافعية لسلوك طفل ما قبل المدرسة هو النشاط اللعبي الحر للادوار الاجتماعية.

ولكن ينظر بعض علماء النفس وعلماء التربية الى هذا النشاط على انه نشاط مصاحب لانشطة الطفل الاخرى التي يقوم بها، يتساوى معها في المكانة والاهمية. كذلك لم يحدد العلماء المرحلة التي يحتل فيها النشاط اللعبي مركزا هاما والمرحلة التي تتغير فيها مكانة هذا النشاط واهميته، فيتساوى في القيام بهذا النشاط الطفل الرضيع "مرحلة المهد" مع طفل ما قبل المدرسة " مرحلة الروضة" وطفل المدرسة الابتدائية كذلك.

ومن هذا المنطلق تصدر المقالات وتقام الندوات عن حق الطفل فى اللعب وفى بعض الاحيان عن حق المراحل النمائية الاخرى فى اللعب فنجدهم بذلك يحيون نظرية الفائض من الطاقة او النظرية التلخيصية... الخ.

كذلك ترى بعض الدراسات ان النشاط اللعبى حق للطفل يمكن ان يعطى له او ينزع منه كما لو كان يمكن لشخصية الطفل ان تنمو وتنتقل من مرحلة الى اخرى دون ان تاخذ حقها فى اللعب.

فى حين انه ثبت بعدد من البحوث الامبريقية ان دور هذا النشاط فى هذه المرحلة كنشاط مهيمن على طفل ما قبل المدرسة وانه المحدد المسئول عن نمو شخصيته. وبدون هذا النشاط لا يمكن لهذه الشخصية ان تنتقل الى المرحلة اللاحقة عليها، ومن ثم لا يمكن ان تزود شخصيته بالخصائص اللازمة للنمو والانتقال لمرحلة المدرسة الابتدائية الا اذا قام النشاط اللعبى بدوره كنشاط مهيمن على المرحلة السابقة.



# الفصل الاول

## سيكولوجية النمو و الطفولة

## موضوعاً و منهجاً

حظيت دراسات الطفولة بأهتمام خاص بفضل جهود العالم الفرنسى ستانلى هـل عـام ١٩٠٤ الأمر الذى دفع كثيراً من الأخصائيين النفسيين والمربين وجميع العـاملين فـى مجـال الطفولة إلى الأهتمام بدراسة الطفل وتربيته تربية سليمه قائمـه علـى أسـاس اتاحـة الفرصـة للنمو الحر طبقاً لما يحتاجه الطفل من أحتياجات جسميه ونفسية وعقليـة واجتماعيـة تنمـو وتتطور تبعاً لمراحل النمو المختلفـة ، وقـد أكـدت الدراسـات المتواليـة أن لكـل مرحلـة مـن مراحل النمو خصائص وأحتياجات خاصة ، إن لم يتم إشباعها فى وقتها ينتقـل الطفـل إلى المرحلة التى تليها إنتقالاً زمنياً فقط برصيد من الإحباط يتهدد توافقـه مـع المجتمـع ويتيـح الفرصة لوسائل التكيف غير السوية لتهيمن على سلوكه .

وتعتبر دراسة الطفولة والأهتمام بها من أهم المعايـير التـى يقـاس بهـا تقـدم المجتمـع ورقيه إذ إن الأهتمام بالطفولة هو فى الواقع اهتمام بمستقبل الأمة كلها .

وقد أهتم العلم بوصف النمو الزمنى لألوان السـلوك خـلال سـنوات الطفولـة ، وتقديـم وصف مفصل لعملية إكتساب ونمو الإستجابات الحركية واللغوية .... إلخ .

ثـم تطـور موضـوع علـم النفـس وأتسـع ليعـالج العمليـات القائمـة وراء سـلوك الأفـراد وأهميتها والدور الذى تلعبه منذ بدايتها الأولى فى قيام الفرد بوظائفه فى حياته المستقبلية .

وعكف هذا العلم على تفسير جميع المبادئ العامة الأساسية التى تتصل بالعمليات العقلية من إدارك وتعلم وتصور وتخيل كما أهتم بتفسير دوافعها والعلاقات الاجتماعية فى نمائها وتطورها .

وقد أكدت الدراسات المتعددة فى مجال النمو والطفولة قديمها وحديثها أهمية السنوات الأولى فى حياة الطفل وتكوينه النفسي بل وتكوين الشخصية السوية . ومن

أصحاب الفضل الأول فى تطوير أبحاث الطفولة والأهتمام بالنمو جان جاك روسو ، بستالوتزى ، هربرت وفروبل .

فما هو مفهوم الشخصية الذى يعتبر حجر الزاوية وموضوع الدراسة لهذا العلم؟

• يتحدد مفهوم الشخصية بأنها ذلك ( الكل الرباعى المتكامل المتفاعل المتغير "الديناميكى" المتمايز الثابت نسبياً ) . قد يبدو هذا التعريف للوهلة الأولى بسيطاً ولكن حينما يتم التعرف على كل جزء من أجزائه والأتفاق الإجرائى عليه يتبين القارئ أنه تركيبه مستخلصه من معظم تعريفات الشخصية التى سبق إليها العلماء .

فدراسة الشخصية من الدراسات العريقة التى بدأت منذ بدء التفكير فى علم النفس بفروعه جميعها ، وهو من المفاهيم اللازمة لكل فروع العلم فعلم نفس النمو يتناولها فى نموها وتطورها وعلم النفس المرضى والصحة النفسية يتناولها فى حالة اعتلالها وتكاملها وإتزانها ...إلخ .

وهو نتاج عمليات التنشئة الاجتماعية ، كما أنها مجموعة الصفات والخصائص الاجتماعية والعقلية والبدنية والنفسية التى يقدر لكل فرد أن ينميها بتفاعله الداخلى والخارجى ( وقد جاءت كلمة الشخصية فى اللغة العربية بمعنى خرج من موضع إلى غيره )

لأنها مشتقة من كلمة شخص مثل شخص يشخص شخوصاً وبمعنى آخر شخص شخوصاً أى أرتفع .

هذا المعنى قريب من الكلمة اللاتينية Persona التى أشتق منها لفظ Personality باللغة الإنجليزية ، بالفرنسية Personalité وهو ذلك القناع الذى يلبسه الممثل أثناء تأدية دوره على المسرح .

وقد أهتم عدد كبير من العلماء بتعريف الشخصية مثل البورت Allpor التى عرفها بأنها التنظيم الديناميكى فى نفس الفرد لتلك الإستعدادات النفسية التى تحدد طريقته الخاصة فى التكيف مع البيئة وهذا المعنى الذى أتخذه البورت يأخذ إتجاهين :

**الإتجاه الأول** : وهو تعبير عن جوهر الإنسان أو الطبيعة الداخلية .

**الإتجاه الثانى** : الذى يتخذه اللفظ كتعبير عن المظهر السطحى الخارجى .

إن كل الإتجاهين فى النظر إلى الشخصية بينهما خلاف كبير ذلك أن التعريف المظهرى للشخصية مستمد من المعنى الأصلى Persona أما الإتجاه الآخر وهو الذى يشير إلى التعريف الجوهرى للشخصية فأنه يقوم على أساس الأهتمام بجوهر الفرد وطبيعته الداخلية التى كانت تفترض وجودها إلى جانب المظهر الخارجى للشخص .

ويعرف بيرت Burt بأنها ( النظام الكامل من الميول والأستعدادت الجسمية والعقلية الثابته نسبياً والتى تعتبر مميزة للفرد ومحددة لطريقته الخاصة فى التكيف مع البيئة المادية والإجتماعية ) .

ويشترك كلاً من بيرت و البورت فى أن الشخصية ليست عبارة عن مجموعة صفات وإنما هى عبارة عن وحدة مترابطة تعمل كنتاج نهائى لتلك الصفات " خصائص "ومن

التعريفين السابقين نجد أن كل من بيرت والبورت قد بينا أهمية البيئـة وعناصرهـا وأثرهـا على تكيف الفرد .

كذلك يشير البورت لفكرة الديناميكية التى هى عبارة عن التفاعل المستمر المتبادل بـين عناصرها ومكوناتها ، والذى يكمن داخل الفرد وينظم من كـل الأجهـزة النفسـية الجسـمية التى تعلى على الفرد طابعه الخاص فى التكيف مع البيئة .

عرف " شواين " الشخصية بقوله : لو أن الناس فى مجتع من المجتمعـات يتصرفـون على نمط واحد ويفكرون تفكير رجل واحـد ويشـعرون بنفـس الشـعور لمـا كـان هنـاك وجـود للشخصية على الإطلاق .

والشخصية بهذا التعريف عبارة عن ذلك الجهاز المتكامل أو الوحدة الوظيفيـة الفعالـة التى تتألف من العادات والإستعدادات والعواطف التى تجعل الأفـراد يختلفـون فيمـا بينهـم ويصبح الفرد متميزاً عن الفرد الآخر .

عرف " وودورث " الشخصية بأنهـا لا يقصد بالشـخصية أى نـوع مـن أنـواع النشـاط كالتكلم أو التذكر أو التفكير أو العشق وإنمـا يسـتطيع الشـخص أن يكشـف عـن شـخصيته الأسلوب الذى يتبعه فى أداء أى نوع من هذه الأنواع من النشاط .

أن كل تعريف من التعريفات ، تكمن وراءه نظريات مختلفه ، وعلى ذلك نجـد أننـا حينما نستقر على تعريف من هذه التعريفات ، لابد أن تستقر على أساس نظـرى معـين أى بعد دراسة جميع النظريات ومناقشتها ثم الأخذ بالتفسير الذى يـروق لنـا فـى هـذا المجـال ويتفق مع أهداف الدراسة الحالية غير أن الأنسان يستطيع أن يخرج على هذه القـاعدة بـأن أى مبدأ نظرياً قد أصبح متفقاً عليه فيما يتعلق بأى ظاهرة من الظواهر التى تخضع للدراسـة العلمية ذلك هو المبدأ الذى يقرر أن تعريف أى ظاهرة لا يكون مفيداً من الناحية العلمية ما

لم يُصغ بعبارات " إجرائيه " أى بعبارات تسمح بملاحظة الظاهرة وإعادة خلقها لكى يتسنى دراستها دراسة تجريبية ، مبنيه على الملاحظة والقياس .

ويعرف هذا النوع من التعريف " بالتعريف الإجرائى " ، لأنه يقتصر على العمليات أو الأجراءات التى يقوم بها الباحث للحصول على الظاهرة التى يدرسها بمعنى أن هذا

التعريف يحدد الظاهرة المعنية عن طريق تحديد العمليات أو الأجراءات التى تؤدى إلى ملاحظة أو قياس تلك الظاهرة ، بعد هذا العرض يحق للقارئ .

**السؤال :**

ما هو التعريف الإجرائى للشخصية وما هى خصائص هذا التعريف ؟

للأجابة على هذا السؤال لابد لنا أولاً من تذكر أن التعريف السليم يجب أن يكون تعريفاً جامعاً مانعاً ، أى يجمع كل مكونات وخصائص الشئ المعرف ويمنع أى خصائص أو مكونات غريبه " لمعرف آخر " أن تندرج تحت تعريف هذا الشئ .

فالشخصية كما ندرسها حالياً هى ذلك **الكل** : معنى الكل أنه تركيبه خاصة لا تتحقق إلا بوجود كل الأجزاء معاً فى وقت واحد ومكان واحد فمن منا رأى نصف الشخصية فى مكان والنصف الثانى فى مكان آخر ؟!

كذلك يعنى أن هذا الكل لا يمكن فصله أو تجزئته وإلا إنفك ذلك المفهوم **الرباعى** يقصد به أنه ذو أربع زوايا أو اتجاهات لا يكتمل المفهوم إلا بهم وأولهم ذلك القالب المادى البادى للعيان تلك الإله بالغة التعقيد بما يظهر منها من مكونات وأجزاء وعمليات فسيولوجيه وما يختفى ورائها من دوافع وأحتياجات فسيولوجيه متعدده وهو ما يسمى **بالجسم** ثم نجد الجزء **العقلى** الذى يتمثل فى العمليات العقلية المختلفة من تفكير وتصور وتخيل وإدراك متعدد الأنواع والدرجات إلى آخر هذه العمليات ومفهوم هذا الجزء يزيد حتما

عن ما يعرف بالمخ ولكن تصدر هذه العمليات عنه ودوافع هذه العمليات هى الحاجة للمعرفه وحب الأستطلاع والرغبة فى حل المشكلات التى تتيح فى النهاية للعقل حاله إزالة التوتر الناشئ عن وجود مشكلة ليس لها حل وتعيد للشخصية ككل حاله الإتزان التى تعتبر هدف أسمى لكل عمل الشخصية بكل جوانبها .

ثم الجزء **النفسى** وهو لا يرى بذاته وإنما يظهر فى الإستجابات النمطية للشخصية أثناء تفاعلها نفسياً مع باقى مكوناتها ومع المجتمع ، ويلعب مفهوم الحاجة دوراً أساسياً فى دراسة الجزء النفسى من الشخصية ، فلكى يتم إشباع الحاجات النفسية ينبغى أن يتهيأ الموقف المناسب ، والوسيط الذى يسمح بهذا الإشباع .

وإذا وجدت الحاجة وسيط إشباعها يظهر لدى الفرد الإستعداد لإنجاز العمل وهذا الإستعداد يتمثل فى الحالة التى تشمل الفرد أثناء القيام بهذا العمل أو ذاك وكذلك تظهر هذه الحالة فى الإتجاهات والميول والعواطف بصفتها طاقات للدوافع وتعتبر الحاجات العاطفية والميول والإتجاهات دوافع للعمل النفسى والوظائف النفسية .

وأخيراً الجزء **الإجتماعى** من الشخصية فى تفاعله الداخلى مع باقى جوانب الشخصية ويتميز تركيب الجزء الإجتماعى للشخصية بالدور الحاسم الذى يلعبه نظام الحاجات والأهداف الذى يحدد سلوك الفرد وخصائصه الإجتماعية والنفسية والنمائية وفى نفس الوقت تتحدد الحاجات والأهداف بالوضع الإجتماعى للفرد وليس بطريقة فورية مباشرة ولكن حسب الطريقة التى يفهم بها الفرد وضعه الإجتماعى وبخبرته والطريقه التى يحدد بها علاقته بالآخرين وتقنيمه لشخصيته ومستوى طموحه ، وهنا تعمل الأسباب الخارجية من خلال الشروط الداخلية للفرد نفسه ويدرك الفرد نفسه وتأثيره على الآخرين .

**وأول هذه الإحتياجات الإجتماعية** هى إحتياجه لأن يكون فرداً فى جماعة ، وينمو نظام الأهداف والحاجات الإجتماعية والنفسية حتى تصير حاجات الفرد الداخلية هى المثيرات لسلوكه ، ويستوعب الفرد ما تأتى به البيئة الخارجة بما يتفق مع حاجاته وأهدافه الذاتية ، ويعتبر الإنسجام بين متطلبات الوسط الخارجى وإتجاهات الفرد نحوه العامل الحاسم فى نمو الشخصية ، فى حين أن التباين يعتبر أحد العوامل التى تكمن وراء الصراعات الإنفعالية الحادة ، والحواجز النفسية بين الناس .

وتتمثل الدوافع الإجتماعية فى الحاجات الستة الإجتماعية – الحاجة للإنتماء – الحاجة للأمن والإستقرار – الحاجة لإثبات الذات – الحاجة للنجاح والتقدير – الحاجة للقيم والسلطة الضابطة – الحاجة للحرية .

ولعل أكثر ما يؤكد صعوبة الفصل بين هذه المكونات الأربعة خاصية الكلية والتكامل وهذا التداخل القائم بين الجزء النفسى والجزء الإجتماعى للشخصية حتى سميت دوافعهما بالحاجات " النفس إجتماعية " .

ولا يرد هذا الفصل بين جوانب الشخصية الأربعة إلا بغرض تسهيل دراستها وتحديد نقطة البداية فى التعرف عليها وسيتضح بشكل أكبر هذا التكامل والتداخل عند شرح باقى عناصر تعريف الشخصية وأهم خصائصها .

١ – **التكامل** : هنا يعنى أن كل جزء من الأجزاء يكمل الآخر فلا غنى لجزء عن جزء آخر – ولا يعمل أى جزء منفرداً فحينما يهدف سلوك معين لإشباع حاجة جسمية أو نفسية أو عقلية تتكامل بذلك الشخصية ككل وتعوض الخلل وتزيل التوتر ويتحقق لها كلها الإتزان .

٢- **التفاعل** : المقصود بـه عملية الأخذ والعطاء التأثير والتأثر وهنا لا تقصد تأثر الشخصية بعوامل الخارجية بل نقصد إن كل جزء من هذه الاجـزاء الأربعة يؤثر فى الثلاثة أجزاء الأخرى ويتأثر بهم .

فهناك بعض الأمراض النفسية التى تؤثر على النفس وتصيبها " بالإكتئاب " وهو مرض نفسى وهناك الهزال الجسمى الذى يؤدى إلى قصور فى العمليات العقلية كذلك لا يخفى أثر بعض الدوافع الجسمية على العمليات المعرفية كذلك من الواضح جداً أثر العواطف على عمل الجسم وأجهزته هنا يحمر الوجه خجلاً ويدق القلب بسرعة وتعمل بشدة

الغدد العرقية وحين لا ترى العين إلا جانباً واحداً من جوانب الموضوع فى حين أنها قادرة على الرؤية التامة الشاملة لكل الجوانب إلى آخر ما هو معروف فى حالات الحب والعواطف الجياشه .

٣- **الديناميكيه** : التغير الدائم وهذه الخاصية التى تميز الشخصية توحد بينها فى نفس الوقت وبين مفهوم النمو فالشخصية فى حالة حركة دائمة وتغير وإنتقال مستمر فى حدود إطارها المميز مثلها فى ذلك مثل النمو الذى هو عملية مستمرة من التغير والأرتقاء .

ولا تناقض الديناميكية صفة **الثبات النسبى** للشخصية فهى فى حالة ديناميكية وحركة مستمرة من التغير الكمى والكيفى والشكلى والمضمونى ، ولكن لكل شخصية حدودها والإطار الخارجى الكلى الضامن لحركتها فى حدودة وعدم الخروج عنه وإلا ما تمكن العالم من تحديد أنماط عامة للشخصية ولما أمكنه التنبؤ بما ستقوم به بعض الشخصيات فى مواقف بعينها ولما تمكن من تحديد مسئولية بعض الشخصيات عن نوع معين من الأعمال .

مما تقدم تكون الشخصية دائمة التطور والتغير والحركـة أى فـى نمـو دائـم لا يتوقـف حيث النمو هو التغير المستمر الذى يحتمل الزيادة والنقصان كماً وكيفاً .

٤- **وذلك الثبات النسبي** الذى يتحدد بالإطار العام المميز للشخصية الذى لا تخرج عنه والمحدد لنمطها هو الضامن لتمايز الشخصيات فلا توجد شخصيتان متطابقتان تطابقـاً تامـا ولكن يمكن أن يجمع نسق خاص بعض الشخصيات وتجمع بينهم صفات مشتركة ومن هنـا نجد الخاصية الخامسة للشخصية وهى **التمايز** لذلك يمكن أن نصف بعـض الشـخصيات بأنها ملتزمة ، أو علمية التفكـير ، أو خياليـة ، أو واقعيـة أو متحـيزة وذلـك تبـع النمـط السائد الذى يحدد الإطار العام لحركتهـا وهكـذا يتبـين لنـا موضـوع علـم نفـس النمـو وهـو **"الشخصية فى نموها وتطورها وإنتقالها من مرحلة إلى اللاحقة عليها "** .

تعرفنا على الشخصية بمفهومهـا وخصائصهـا الجوهريـة ويتبقـى التعـرف علـى النمـو وقوانينه .

## أولاً : تعريف النمو :

عولجت مسائل النمو بأشكال مختلفة نبعت من المنطلقـات النظريـة ( المـنطلق المـــادى المنطلق المثالى .. ) إلا أن أكـثر مسـائل النمـو أتفاقـاً بـين النظريـات المختلفـة هـى مسـألة **تعريفه** أو معناه فى حين كانت مسألة العوامل المؤثرة على النمو وعلاقة البيئـة والوراثـة به من أشد المسائل أختلافاً وتناقضـاً بـين النظريـات المختلفـة فقـد أتفقـت جميـع المـدارس السيكولوجية على أن النمو هو حركة دائمة وتغير متصل يسعى لغاية نهائية وهـى الإكتمـال تتوالى هذه الحركة فى التسلسل قدماً للأمام وتتابع فى سياق منسق تنتقل فيه الشخصية مـن مرحلـة سـابقة إلى مرحلـة لاحقـة دون تخـط لأى مـن المراحـل وتنتقـل العمليـات العقليـــة

والوظائف النفسية من عمليات دنيـــا مباشـرة تـــلقائية إلى عمليـــات عليـــا واعيـة غـير مباشرة وإليه واعيـــه ( فيجوتسكى ٩٦ ص ٩٨ ) .

ويتعلق النمـــو بزيـادة الحجـم وطـول القامـة والـوزن إلى آخـر مـا يلاحـظ فـى التطـور الفسيولوجى ، كما يتعلق بالتعقيد والتركيب وكافة التغيرات الكيفية المصاحبة للتطور الكمى الجسمى ، كأن يزداد الجنيين مع النمو تعقيـداً دون أن يـزداد حجمـه ويمكـن أن تتنـاقص بعض الأنسجة مع مراحل النمو المتقدمه كنقص اللوزتين والغدة التيموسـية ونقـص السعرات الحرارية التى يستهلكها الفرد بالنسبة لوحدة الوزن كلما زادت سنه ( جون كونجـر ٩٨١ ) فى مقابل هذا النمو الجسمى التكوينى نجد هناك نمواً وظيفيـاً ينحـو بـالفرد نحـو التكيـف والتوافق الإجتماعى ، وهو النمو الذى يطرأ على قدرات الفرد وعلى تفاعله الإجتماعى من أخذ وعطاء وتأجيل للرغبات أو القيام بأدوار إجتماعية معينة يحصل عن طريقها على رضاء المجتمع وإستحسانه وهذا هـو النمـو الإجتمـاعى ، كمـا تنمـو قـدرات الفـرد علـى الإتـزان والتحكيم الأرادى فى التعبير عن عواطفه وإنفعالاته وهذا ما يعرف بالنمو الإنفعالى" النفسى" وهناك النمو العقلى المتمثل فى نمو قدرات الفرد بدءاً بالأعمال الذهنية القائمة على ما تـأتى به الحواس مباشرة والتفكير المادى المصاحب بـالواقع كمـا هـو وإنتهـاء إلى التفكـير المجـرد والرمزية الممثلة فى استخدام اللغة والتحصيل وإكتساب المهارات والقدرة على أعمـال الفكـر فيما هو مجرد وغير محسوس فالنمو بهذا الطريقة يشتمل على المجالات الآتية :

| | |
|---|---|
| ١- نمو جسمى | ٢- نمواجتماعى |
| ٣- نمو عقلى | ٤- نمو نفسى |

وهناك تكامل وتوحد بين هذه المظاهر الأربعة فى ترابطهـا لتكويـن الشـخصية الكليـة التـى تدرس فى وحده ديناميكيه لا تسمح بتفتيـت النمـو وتقسـيمه إلى هـذه المجـالات إلابغـرض

الدراسة فقط وقد ينمو أحد المجالات نمواً طبيعياً دون اعاقة ولا تأزم وقد يعاق مجـال آخـر اثناء النمو وتحدث ازمة اجتماعية أو ازمه نفسية وهكذا .

من هنا نصل إلى نتيجة منطقيه ثابته هى أنه اذا تدخلت البيئـه بـالتعليم والمـران فـى الوقت المناسب ( فىحالة النضج واكتمال الأستعداد ) يمكنها بذلك ان تسرع فى خطى النمو والإنتقال عبر مراحل النمو المختلفة ، وتنمية القدرات بتوظيفها فى اوج استعدادها للتوظـف أما إذا جاء التعليم والتدريب قبل الوقت المناسب أو بعده أدى ذلك إلى أعاقة النمـو وظهـور الأزمات التى سنفرد الحديث عنها فيما بعد (هنرى قالون ١٩٧٨ ) .

وينشط أثناء النمو عاملاً **التعليم والنضج** ، والخبرات التى تزود الطفل بالأحساس الـلازم للتعليم ضرورية للنمو السوى ولكن لايتمكن التدريب وحـده مـن ان يفضـى إلى تغـيرات فـى القدره والعمل كتلك التى تحدث بشكل طبيعى اثناء عملية النمـو . ومـن المهـم فـى تدريـب الأطفال أن يؤخذ بعين الأعتبار عامل النضج وملائمـة مطـالب التعليـم لأسـتعداد الطفـل ولا يحتمل أن تثمر الجهود التى تبذل لدفع عمليات النمو إلى اسراع عن طريق التدريـب مـا دام الطفل لا يملك الأستعداد الذى يعينه على الإسـتفادة مـن هـذا التدريـب ويبـدو أن كثـيرامن التوافق الحركى للأطراف يعتمد بصورة أساسية على عامل النضج وعلى التعلم وليس التعليـم ( أى التدريب العرضى الذاتى للطفل نفسه ) وهكذا يبدوا أن تأثـير التدريـب يتناسـب مـع مرحلة نمو الطفل ويتحسن الأداء بإزدياد النمو والنضج ( جان بياجيه والهيلدر و لوبلنسكايا ص٨٤ ) .

## ثانيا : اتجاهات النمو وقوانينه

**بملاحظة خط سير النمو نجد ان النشاط العام يفسح الطريـق تباعـا للنشـاط الأكـثر تخصصـا وتنتظم صفوف النشاط وترتبط بببعضها فى صورة مهارات متنوعة ويسير النمو من الـرأس الى الأطـراف السـفلى ومـن المحـور الرئـيـسى للجـسـم " القلب " الى الأطـراف ويـمكن**

ملاحظة هذه الأتجاهات فى قدره الطفل على تحريك ذراعيه حركـات مترابطـة مـع قصـور سيطرته نسبيا على ساقيه وفى سبق الحركات للعضـلات الكبـيرة المتضمنـة لـلزراعين علـى حركات الأصابع الترابطة المتمكنة ومـن هـذا نصـل الى بعـض **القوانيـن الثابتـة للنمو** بوجه عام:

١- التتابع ٢- الأستمرار

٣- النمو الطولى ٤- النمو العرضى

٥- الأنتقال من العام الى الخاص ثم العام ( القائم على التعميم والشمول )

يبدو التتابع واضحا جليا فى النمو الحركى ، فيتدرج الأطفـال فـى اللعـب فمثـلا مـن اللعب الأنفرادى الذاتى الى اللعب بجانب الأخرين ، ثم معهم لعبا تعاونيا ، كما ان الطفل يجلس قبل ان يتمكن من القيـام ويقـوم قبـل ان يتمكـن مـن المشـى وهكـذا تتـابع المراحـل المختلفة تتابعا منسقا .

### ثالثا : الأستمرار :

تجمع مراحل النمو صفة الأستمرار حتى تؤدى كل مرحلة للتى تليها ، وما النمو الا نتيجة لاستمرار التفاعل بين النمو البيولوجى وبين التعليم الذى هو عملية تغـير دائـم فـى السـلوك بفضل التجارب الخاصة فلا يتوقف النمو الا عند توقف الحياة سواء كان هـذا مـن الجـانب الجسمى او الجانب النفسى او بنمو القدرات بالتوظيف ..... الخ .

### رابعا : النمو الطولى :

ان يتجه النمو من الرأس الى القدم فينمو الرأس اولا ويتمكن الطفل مـن تحريكـه قبـل تمكنه من تحريك باقى اعضاء الجسم السفلى ويظهر هذا جليا فـى كـبر حجـم رأس الطفـل بالنسبة لباقى اجزاء الجسم .

**خامسا : النمو العرضي :**

وبموجب هذا القانون يتحرك النمو من مركز البدن الى اطرافه الخارجية بدليل ان القلب يبدأ فى توزيع الدم للأطراف فى وقت مبكر للغاية كما سيتضح هذا اثناء دراستنا لخصائص النمو فى المرحلة الجنينية .

**سادسا : الأنتقال من العام الى الخاص ثم العام :**

هذا المبدأ يمكن ان نلاحظه بصورة واضحة فى النمو الحركى لدى الطفل ، فنجد انه ينتقل اولا من العام الى الخاص ، وبذلك حيث تبدأ الحركة بصفة عامة فى منطقة الرأس ولكن يتحرك معها الجسم كله واذا ما حاول الطفل تحريك اصبع من اصابعه تتحرك معه باقى الآطراف كلها ، فهناك مازالت الحركة تتصف بالعمومية ولا يمكن تخصيص الجزء المراد تحريكه ليتحرك كجزء ذو وظيفة معينة . وفيما بعد وبتأثير عوامل النضج والتعليم تتمايز الأستجابات الحركية وتتحدد وتختلف عن تلك الأستجابات العامة .

فبعد ماكان الذراع مثلا يتحرك تبعا لحركه الجزع ( حركه كليه عامة ) فأنه بالنمو يتحرك حركة مستقلة للقيام بوظيفة خاصة ( حركة جزئية لكنها غير منضبطة بعد ) وفيما بعد ينتقل من هذه الحركات الخاصة الجزئية الغير منضبطة الى الحركات العامة مرة أخرى ولكن هذه الحركات العامة الأخيرة ينتظم فيها النشاط الجزئى ويضبط فنجد ان فى حركة كف اليد مثلا تعمم حركات الأصابع " الحركات الجزئية " وتنتظم لتساعد الكف ككل على الحركة السليمة التى تؤدى وظيفة معينة وهكذا تتكامل الحركات الجزئية فى كل منسق معمم " للحركة الكلية الوظيفية المنضبطة " .

**ويمكننا رؤية هذا القانون فى نمو التفكير واللغة وغيرها من قدرات – وامكانيات عقلية فى الأنتقال من الكلى الى الجزئى فى تخصيص الأنتباه والأهتمام بعناصر الفكرة فى**

الخبرات اليومية ، ثم الأنتقال من الجزئى للكلى فى تعميم هذه الخبرات ، كما يمكن أن يقال أن الطفل يبدأ السير جريا وينتهى جريا ولكن الجرى الأول حركه فجه عشوائية غير منضبطه فى حين الجرى الأخير تنتظم فيه حركه جميع الأعضاء فى حركة عامة تتضافر فيها العمليات الجزئية لاخراجها على أحسن وجه .

## كيف تدرس الشخصية وظواهر نموها ( المنهج المتبع فى الدراسة ) ؟

**الدراسة المنظمة لسيكولوجيه الطفولة :** يحدد عمل ستانلى هول بداية الدراسة المنظمة لسيكولوجيه الطفولة فى الولايات المتحدة حينما حاول ان يحدد العلاقات بين خصائص الشخصية ومشكلات التوافق والخبرات الأولية ، ولتحديد هذه العلاقات استخدم منهج جديد للبحث هو منهج الأستخبار الذى يتألف من سلسلة من الأسئلة وضعت للحصول على المعلومات عن سلوك الأطفال والمراهقين وأتجاهاتهم وأهتمامهم .

ولذلك كان منهج " هل " أول استخدام للمنهج التجريبى الموضوعى فى دراسات سيكولوجيه الطفولة حتى صار علماً موضوعياً قائماً على أساس من التجريب العلمى فقد صار علم سيكولوجيه الطفولة يحظى بعبارات قابلة للفهم والتوصيل وقائمة على اتفاق موضوعى على المفاهيم المستخدمه فى هذا العلم ويمكن مراجعه هذه المفاهيم ومراجعة ما وصلت إليه الدراسات من حقائق ، واستخدمت وحدات القياس التى يمكن للباحثين المتعددين استخدامها ، كما أمكن تحويل ملاحظات هذا العلم إلى كميات وارقام أستخدام الوسائل الإحصائية المتعددة الحديثة ، كما اصبحت حقائق هذا العلم فى مقام النظريات التى تسمح بتفسيرها تفسيراً منطقياً كما تساعد على التنبؤ بحدوث بعض الظواهر النفسية الخاصة لبعض الأعمار أو ببعض الظروف البيئيه المعينة ثم أتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة للنمو السليم بناء على هذا التنبؤ العلمى السليم ، وحينما تتناول علماً من العلوم بالدراسة أو المقارنة بغيره من العلوم تتعرض لجانبين :

**أولاً موضوع العلم ، ثانياً منهج العلم والطرق الدراسية المستخدمه فى الكشف عن ظواهره .**

وهنا يتضح الفرق الشاسع بين الظواهر النفسية فى نمائها وتطورها وبين الظواهر الطبيعية أو الفلكية أو الكيمائيه ، من واقع هذه الأختلافات تظهر صعوبة وصول سيكولوجيه الطفولة كعلم لنتائج ثابته ومتفق عليها بشكل مطلق .

وحيث أن موضوع الدراسة وهو الطفل فى تفاعل دائم مع غيره من الأشخاص وهذا التفاعل متشعب وطبيعة العلاقة بين الدارس وموضوع الدراسة دائم الأخذ والعطاء والتفاعل القائم بينهما لا يمكن تحديده أو عرقلة تأثيره المتبادل على الطرفين فهل يعوق طبيعة هذه

الظواهر دراستها بالطريقة العلمية والأعتماد على المناهج الموضوعية والطرق التجريبية المعروفة فى الدراسات الطبيعية ؟

الأجابة على هذا السؤال **بالنفى** ، فطالما سميت دراسات الطفولة علماً لابد من إتباعها للطرق العلمية المتعارف عليها حيث أن العلم هو أسلوب فى عمل الأشياء و أسلوب فى ملاحظة الظواهر محل الدراسة يقوم هذا الأسلوب على عدد من المبادئ والخطوات المعينة التى يتصف بها من بين هذه المبادئ الأساسية :

### ١ -الاتفاق على المفاهيم:

ينبغى أن يستخدم العلم مفاهيم خاصة به يتم الأتفاق على تحديد معانيها بين العلماء فى كل مجال حتى لا يكون هناك مجالاً للبس بسبب عدم موضوعية المفاهيم المستخدمه أو أختلاف مدلولاتها على فرد من أفراد العمل العلمى .

**٢ - موضوعية القياس :**

ينبغى أن يستعمل العالم فى مجاله وحدات للقياس تعتبر مقاييس عامة لكل البحاث فى المجال وينبغى أن تكون ملاحظة الباحث علميـة بمعنـى النزاهـة والموضوعيـة والتدويـن بأنسب الوسائل الأحصائية السليمة حيث أنه يقاس فى الوقت الحالى نضج ونمـاء كـل علـم بمدى أمكان تحويل مشاهداته ووصف ظواهره وصفاً كمياً فى صورة أحصائية .

٣- ينبغى للعلم أن يحدد لنا فروضاً عامة ونظريـات وترتيـب الحقـائق بشـكل يسـمح بتفسيرها تفسيراً منطقياً أى وضعها فى صورة نظرية أو قواعد عامة تسـمح بـالتنبؤ بالوقـائع المستقبلة فى مجال الظواهر المدروسه فلو توفر لدينـا نظريـة مناسـبة توضـح أسـباب أزمـات النمو أو الشذوذ فى السلوك لـدى الأطفـال لأمكـن منـع الأزمـات بأزالـة الأسـباب أو عـلاج الشذوذ فى وقت مبكر واتخاذ الطرق الوقائية اللازمه لذلك .

٤- ثم وضع هـذه النظريـات موضـع المراجعـة أى لابـد أن تكـون قابلـة علـى الـدوام للتعديل والتطور والنماء حتى تكون النظرية أفضل الصور العلمية للحقائق التى تستخدم فى الوقت الراهن وبتعديلها حسب التطور الزمانى والعلمى تزداد صور الأستفادة منهـ وتشـجع هذه التعديلات على نمو المعرفة بالظواهر محل الدراسة .

س هل تستخدم سيكولوجية الطفولة والنمو الأساليب العلمية فـى دراسـتها ؟ وهـل هنـك فرق بين منهج البحث فى العلوم ومنهج البحث فى سيكولوجية الطفولة ؟

للرد على هذا السؤال نستعرض أولاً.

## خطوات المنهج المتبع فى البحوث العلمية :

**١ - صياغة المشكلة :**

وهى تتلخص فى التعرف على المشكلة كما تبدو فى الحياة العملية ويقوم الباحث بوصف هذه المشكلة وصياغتها فى صورة دقيقة وتقسيمها إلى عناصر لتسهيل دراستها فلو صادفنا زيادة عدد المراهقين الذين يعانون من أزمات فى تفاعلهم الأجتماعى مثلاً نستعرض هذه المشكلة فى صورة تساؤلات فرعية لنقترب من ملاحظتها : ما هى مواصفات البيئة الإجتماعية التى يخرج منها هؤلاء المراهقين ؟ ما هى سمات شخصيتهم ؟ ما هى الصور التى تظهر من خلالها الأزمة ؟ ......... إلخ .

٢- **أستعراض الأعمال العلمية فى المجال المراد دراسته والتى سبق أن أهتمت بهذا الموضوع** فالعلماء لا يعملون فى مشكلة من الصفر وإنما يبدأ العمل من حيث ينتهى السابقون عليهم فيتضح بذلك أسلوب المعالجة لهذه المشكلة التى قمنا بصياغتها فى الخطوة الأولى .

٣- **جمع الحقائق عن طريق الملاحظة** العلمية المقصودة المضبوطة ووصف الظواهر المتعلقة بالمشكلة والتى قد يكون لها أهمية فى الخطوات التالية من فرض فروض وخلافة وما تلاحظه علمياً عن المشكلة السابق ذكرها هو البيئة المحيطه بالمراهقين المشكلين مثلا وتحديد خصائص الأزمة وظواهرها ثم جمع البيانات اللازمه عن طريق المقابلة أو التابعة الطوليه أو العرضيه التى سيعتمد عليها الأخصائى النفسى طوال مراحل الدراسة العلمية للمشكلة.

٤- **ثم فرض أحسن الفروض** المبنى على الدراسات السابقة وأستطلاع الحالة وبحث الحالة ، والمقابلات ، والمقارنات ، والتتبع للمشكلة فيحدد الباحث العلاقة بين المتغيرات التى يلاحظها كأن يفترض أن سبب الأزمة هو الإتجاهات الوالدية السائدة فى التفاعل الإجتماعى والتنشئة الإجتماعية لهؤلاء المراهقين مثلاً . أى أن هناك علاقة بين

متغيرات البيئة الإجتماعية والأزمات التى تنشأ فى مرحلة المراهقة ولكن هذا الفرض لايقبل إلا بعد التأكد من صحته فبعد صياغته فى صورة قابلة للأختبار والفحص ننتقل إلى الخطوة الخامسة .

٥- **التأكد من صدق الفرض :** يعمد الباحث فى هذه الخطوة إلى ما يؤكد له صدق أو خطأ هذا التنبؤ أو الأفتراض بأن يجمع مجموعتين من المراهقين الذين تعرضوا للأزمات والمراهقين الذين لم يتعرضوا للأزمات على أن يراعى أن يكونوا متفقين فيما بينهم فى كل العوامل( أى أفراد العينة فى المجموعتين متوحدين إلى حد كبير فى كافة الظروف ) فيما عدا الإتجاهات الوالدية القائمة على أساسها التنشئه الإجتماعية ثم تفحص كل مجموعة عن طريق الأختبارات النفسية والمقابلات والمقارنة بينهما ( أى بأستخدام الطرق العلمية التى يستخدمها علم النفس بوجه عام ) فإذا أكدت البيانات التى حصلنا عليها من الطرق السابقة أن الأختلاف الوحيد بينهما فعلاً فى الإتجاهات الوالديه تبين لنا أن الفرض صحيح ويتم التأكد من صدقه أحصائياً وبذلك نستطيع أن نصيغة فى صورة نظرية أو قاعدة عامة .

٦- **ثم ننتقل هذه القاعدة العامة إلى مجال التطبيق العملى** لنستفيد منها فى حل مشكلات المراهقين وتنبيه الأباء إلى خطورة الإتجاهات السائدة فى التنشئه الإجتماعية للمراهقين وأثرها على ظهور المشكلات فى هذه المرحلة إلى آخر ما يمكن أن يفيد فى حل هذه المشكلات الإجتماعية .

**لو نظرنا إلى هذه الخطوات العلمية التى تستخدمها بمهارة وتتبعها بدقة العلوم كافة وقارناً بين أستخدامها فى هذه العلوم واستخدامها فى دراسة الظواهر النفسية ومظاهر النمو النفسى فى سيكولوجية الطفولة لتبين أننا لا نستخدمها بنفس التسلسل والتركيز على كل**

خطوه منها ولا تضح لنا أن أعتماد العلوم الإنسانية على **الملاحظة أكبر** بكثير من أعتماد العلوم الأخرى على هذه الخطوة إلا أن هذا لا ينفى علمية العلوم الإنسانية بقدر ما يتناسب بينها وبين المناهج الأكثر شيوعاً فيها والتى تعتبر اكثر صلاحيه ومناسبه للموضوع محل الدراسه فلا يعتبر هذا عيبا اوقصورا وانما الدراسات فى سيكولوجيه الطفوله مازالت فى طورالتقدم والنماء الى ان تستطيع تطبيق كل خطوات البحث العلمى بنفس القدر والاهتمام فىهذا المجال .

وهكذا يتبين لنا ان علم نفس النمو وسيكولوجيه الطفوله موضوعا ( موضوعا ومنهجا ) قد أثبت كيانه فى مجال العلوم ولا يقل كفاءة عند مقارنته بعلوم الطبيعه والكمياء الخ ولكنه يكثرمن استخدام طريقه التتبع والملاحظه بنوعيها فى معظم بحوثة .

فهناك الطريقة التتبعية الطولية هناك الطريقة التتبعية العرضية .

**أولاً : الطريقة الطويلة :**

تعمد إلى دراسة نفس المجموعة من الأطفال مرة ومرات على فترة طويلة من الزمن قد تصل إلى عشر سنوات ملاحظة فيها شهر بعد شهر وعاماً بعد عاماً وقد بدءت هذه الطريقة عندما أهتم العلماء بأطفالهم فكانوا يسجلون ملاحظاتهم الدقيقة عن مظاهر التغير السلوكى عند أولاد هم خلال مراحل نموهم ومن هؤلاء العلماء " يستالوتزى " الذى كتب مذكراته عن حياه طفله البالغ ثلاثة سنوات ونصف وتعتبر تلك المذكرات أول ما نشر فى العالم عن تراجم الأطفال .

كذلك دراسة العالم " بنية " عن أبنته التى وجهت الاهتمام إلى النمو العقلى مما أدى إلى أكتشاف أول مقياس علمى للذكاء .

وهذه الطريقة لها قيمتها فى الأبحاث التى تدرس التغيرات التى تطرأ على بعض الخصائص والسمات خلال فترة طويلة من الزمن ، كذلك لابد من إستخدام هذه الطريقة فى دراسة آثار الخبرات المبكرة أو بعض أنماط التنشئة الإجتماعية على نمو الشخصية فى مراحل العمر المتقدمة . مثلاً إذا أريد معرفة أثر نبذ الأم للطفل فى سنواته الأولى على تطوره ونمو شخصيته فى العمر المتقدم لابد من المتابعه الطولية لهؤلاء الأفراد حتى نكتشف أثر هذا النبذ وآثار هذه الأنماط من التربية الأسرية فى شخصيةالطفل اثناء نموها . ولعل من أهم عيوب هذه الطريقة انها تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً وإنها كثيرة التكلفة ثم أنها تعلق الوصول إلى النتائج والتحقق من صدق الفروض طوال مدة البحث والتى قد تطول إلى أعوام كثيرة .

**ثانياً : الطريقة العرضية :**

وفيها يعمد الباحث إلى دراسة مجموعات كبيرة من الأطفال تمثل كل مجموعة سنين معينة أو مرحلة من مراحل العمر المراد التعرف على خصائصها وسماتها وظواهر نموها ويقوم الباحث بملاحظة هذه المجموعات مختلفى الأعمار لفترة زمنية محدودة كأن يتخير الباحث مجموعات من الأطفال المجموعة الأولى مثلاً سنها سنتين وعددهما عشرة أو عشرين طفلاً والمجموعة الثانية وهى مكونة أيضاً من عشرة أو عشرين طفلاً مثلها فى ذلك مثل المجموعة الأولى ولكنها مختلفة معها فى العمر فيكون عمرها مثلاً أربع سنوات والثالثه عمرها ست سنوات والرابعة عمرها ٨ سنوات وعشرة وهكذا حتى تشمل الدراسة الأعمار المراد تحديد سماتها أو خصائص نموها ثم نخرج بنتائج بعد معالجتها أحصائياً يمكن جعلها نتائج عامة فنقول يتصف أطفال العمر الزمنى سنتين بكذا وكذا وتتغير هذه الصفات عند أطفال العمر أربعة سنوات وتحل محلها صفات جديدة عند سن ست سنوات.... إلخ .

وتعتمد الطريقة العرضيه " المستعرضه " على الأختبارات الجماعية والإستفتاءات وطرق القياس النفسى للكشف عن المظاهر الرئيسية لكل مرحلة من مراحل الحياة ومن الذين أستخدموا هذه الطريقة( جان بياجيه ) عندما درس تطور اللغة عند الأطفال فى الأعمار المختلفة وهذه الطريقة من أهم ميزاتها أنه تظهر النتائج بسرعة ولا تستغرق المدة ولا الجهد الذى تستغرقه الطريقة الطولية إلا أن الباحث يستطيع أن يستخدم كلتا الطريقتين فى دراسة نفس الظواهر ونفس الموضوع فتكمل كل منهما الأخرى فى دراسة وتتبع موضوعاً واحداً كما يستخدم طرق أخرى كالمقارنة والمقابلة والأختبارات الإسقاطية والقياس .

**أهمية دراسة سيكولوجية الطفولة :**

**لماذا ندرس علم نفس النمو ؟**

تعتبر دراسة النمو ومظاهرة وقوانينه أمر ضرورى لسلامة العملية التربوية وسيرها نحو تحقيق أهدافها وتمكن هذه الدراسة من فهم العوامل التى تدفع النمو أو تعوقه وتساعدنا على فهم خصائص كل مرحلة حتى لا نخطأ فى تفسير سلوك الأطفال وحتى لا نتوقع منهم فوق ما يستطيعون فى كل مرحلة نمو حيث أن الباحث يستطيع من خلال البحث المنظم للنمو النفسى والتوافق الإجتماعى أن يتعرف على ما هو ممكن بالنسبة لقدرات الطفل عند سن معينة وبذلك يستطيع تقويم كل طفل حسب قدراته المتاحة ويحدد مكانه بين أطفال مرحلته ويستطيع الباحث المقارنة بين قدرات الطفل وبين معايير النمو الخاصة بكل مرحلة كما تمكن الدراسة من إكتشاف العباقرة والمتخلفين والأطفال الاسوياء بناء على المعايير السابق ذكرها كما أن فهم العوامل المؤثره على نمو الطفل من وراثه وتكوين جسمى وعمليات بيولوجية وكيميائية وفسيولوجية وما يتعرض له الطفل من قوى البيئه واثرهذه العوامل

متشابكه على صحته النفسيه والجسميه والعقليه وتكيفة الاجتماعى يتيح لنا تفسير أسباب عدم السواء وعلاج السلوك الشاذ لدى الأطفال بالأكتشاف المبكر للمشكلات والتعرف على أسبابها وعلاج هذه الأسباب ، فإذا فهم القائمون على تربية الطفل العلاقة بين السلوك وبين العوامل المسببه له أو المؤثره عليه لا مكنهم تقويم هذا السلوك والحكم عليه بطريقة موضوعية كما يساعد على التحكم فى السلوك الإنسانى بتوجيهه وتعديله وتفسيره وبدون فهم العوامل والظروف المحيطه بالفرد فأنه لا يمكن أحداث التغيرات المطلوبة .

ويقوم تصميم المناهج الدراسية وتخطيط حجرات الدراسة وتوزيع التلاميذ على الفصول الدراسية وطريقة التدريس والعلاقة بين التلميذ والمدرس على دراسة سيكولوجية الطفولة لتوزيع التلاميذ حسب عمرهم الزمنى وقدراتهم ودرجة نموهم العقلى ، كذلك تصميم المنهج يجب أن يتلائم مع حاجات التلاميذ وأستعدادهم ودرجة وعيهم ومستوى أستعداداتهم ونضجهم ، كل ذلك لابد أن يعتمد على فهم خصائص النمو فى كل مرحلة حتى لا يسئ المدرس تفسير بعض الظواهر السلوكية التى قد تبدو لغير الدارسين شاذه ولكنها فى الحقيقة تعتبرطبيعيه بالنسبة للمرحلة المعينة التى يعايشها الطفل ولاشك أن العناية بالأطفال جزء من الطبيعة البشرية السليمة .

ودراسة سيكولوجية الطفولة لا تقتصر على تفسير سلوك الأطفال فقط وإنما تزودنا بالأساس اللازم لفهم سلوك الراشدين أيضاً ذلك أن الدراسات قد أكدت أن سوء التكيف الذى يلاحظ لدى الراشدين يعود بصفة دائمة إلى الخبرات المبكرة التى يلقاها الفرد فى طفولته ، ومشاعر النقص والقصور لا تفهم إلا عن طريق دراسة تاريخ نمو الفرد فى المراحل المبكرة كذلك إتجاهات الفرد وميوله وأماله وصحته النفسية وإتجاهاته النفسية وميوله

المهنية تمتد جذورها فى الماضى البعيد فى طفولة الفرد وعن طريق هذه الدراسة نتفهم المشكلات الإجتماعية واسبابها وطرق علاجها .

## أهم العوامل المؤثرة فى النمو

هناك مجموعة من العوامل لها أثرها فى النمو وتتفاعل هذه العوامل المختلفة بمعنى أن كلا منها يؤثر فى الآخر كما يتأثر به فيما يلى نذكر العاملين الرئيسين عوامل الوراثة والعوامل البيئية :

١- الوراثة التى تنتقل إلى الفرد من والديه وأجداده وسلالته التى انحدر منها .

٢- التكوين العضوى ووظائف بعض الأعضاء الداخلية وخاصة الغدد الصماء التى تفرز هرمونات تؤثر فى مظاهر الحياه فى جميع مراحلها .

٣- الغذاء الذى يعتمد عليه الكائن فى نموه وبناء خلاياه التالفه وتكوين خلايا أخرى جديدة .

٤- البيئة الإجتماعية الثقافية التى تهيمن على الفرد حينما تتصل أمور حياته بأمه أتصالاً نفسياً إجتماعياً وحينما تتسع دائرته فيتصل بأبيه وأخوته وأصدقائه ومدرسته الإبتدائية والثانوية والجامعة التى تخرج منها والمجتمع الذى يعيش فيه .

**أولاً : الوراثة :**

**بداية الحياة :** تبدأ الحياة بخليه واحدة تتكون من السيتوبلازم ومن النواه ويوجد بداخل النواه شبكة كروماتينية مكونة من خيوط رفيعة تسمى بأسم الكروموزومات عليها يقع صغيره تسمى الجينات وهى حامل الأستعداد الوراثى .

وتلعب الوراثة دوراً هاماً فى تحديد خصائص النمو منذ اللحظة الأولى التى تتم فيها عملية الأخصاب بالرحم وذلك بأتحاد الخلية الذكرية بالخلية الأنثوية وذلك عندما يخترق الحيوان المنوى الذكرى الغلاف الخارجى للبويضه وهكذا تنشأ البويضة المخصبة أو البذره التى بها ومنها تبدأ حياة الجنين .

## ناقلات الوراثة ( المورثات ) :

تحتوى نواة الحيوان المنوى الذكرى على أربعة وعشرين خيطاً يشبه كل خيط منها خيط العقد المسبحه وحول هذا الخيط حبيبات صغيرة تسمى بالمورثات أو الجنيينات وتحمل المورثات جميع الصفات الوراثية التى تحدد بعض صفات الكائن الحى وتقوم كل مورثه بوظيفة خاصة بالنسبة لهذه الصفات الوراثية وتسمى هذه الخيوط بالصبغيات أو الكروموزمات لأنها تمتص الألوان والأصباغ بسرعة فائقة .

وتحتوى نواة البويضة على أربعة وعشرين كروموزوم وبذلك تحتوى نواه البويضه المخصبه أو الملقحه على أربعة وعشرين زوجاً من الكروموزومات نصفها من الأب والنصف الآخر من الام ويختلف كل زوج من الصبغيات عن الزوج الآخر فى مميزاته وشكله وحجمه وغير ذلك من الصفات الأخرى .

## العوامل التى تؤثر فى المورثات :

تتعاون المورثات بعضها مع بعض ومع البيئة فى تأثيرها على النمو فشكل الجسم مثلا يعتمد فى جوهره على عدد من هذه المورثات وهكذا تؤدى هذه المورثات وظيفتها بالطرق التالية :

١-بتفاعلها الذات فتؤثر وتتأثر بعضها ببعض .

٢- بتفاعلها مع المواد التى تصل إليها من البيئة الخارجيه التى تحيا فيها الخلية .

٣- بتفاعلها مع المادة الداخلية للخلية أى مع سيتوبلازم الخلية .

وقد تؤدى هذه العمليات المعقده إلى تغيير فى أحدى المورثات وهذا بدوره يؤدى إلى تغيير عجيب فى نمو الكائن ، وفى مراحل وخطوات وسرعة هذا النمو، وهكذا قد تنشأ صفات جديدة (طفرة واحدة) .

**المورثات السائدة والمورثات المتنحيه: (المسوده)**

حينما يلتصق الصبغى الذكرى بالصبغى الأنثوى ليكونا معاً زوجاً من الصبغيات تتناظر المورثات بحيث تقع كل مورثه من مورثات الصبغى الذكرى أمام المورثه التى تناظرها من مورثات الصبغى الأنثوى ويؤدى كل زوج من هذه المورثات وظيفه واحدة بالنسبة للكائن الحى وهما قد يعملان معاً على تكوين صفة خاصة من الصفات الوراثية أو يعملان فى إتجاهين متضادين بالنسبة لهذه الصفة فإذا كانت متشابهتين فى تأثيرهما ظهرت تلك الصفة وأما أن لا تظهر تلك الصفة إذا ساد تأثير مورثه على تأثير المورثه الأخرى وبذلك يكمن تأثير المورثه المتنحيه أو المسوده حتى تتاح لها الفرصة فى الأجيال التاليه وفى أفراد آخرين وذلك حينما تناظرها مورثه تماثلها فى إتجاه تأثيرها فيظهر أثرها وتظهر فى صفتها الوراثيه وهذا يفسر لنا ظهور بعض الصفات التى تظهر فى الأجداد ثم تختفى فى الأبناء ثم تعود لتظهرفى الاحفاد .

**الصفات والجنس :**

تختلف الصفات الوراثية بأختلاف الجنس ذكر أم أنثى فهى أما أن تكون متصله به أو متأثره بنوعه أو مقصوره عليه فعمى الألوان صفة تتصل بالذكر وتقل ظهورها فى الأناث وتدل الأحصائيات العملية على أن ١٠٪ من الذكور يصابون بهذا المرض الوراثى وأن ١٪ من الأناث يصبن به .

ونجد هذه الصفة تظهر فى الأحفاد ولا تظهر فى الأبناء إلا نادراً جداً وينتقل عمى الألوان من الأب إلى أبنه لا تصاب به الأبنة بل يظل كامناً لديها حتى تنقله بدورها إلى أبنها وهنا يظهر عمى الألوان فى الحفيد . والصلع الوراثى صفة تظهر فى الذكور وتختفى حتى لا تظهر فى الأناث أى أنها تتأثر بنوع الجنس .

والتغيرات الجسمية التى تطرأ على الأفراد عند البلوغ تظهر فى الفتى بصورة خاصة وتظهر فى الفتاة بصورة أخرى أى أن لهذه التغيرات أثاراً تظهر فى الفتى وأثاراً أخرى لا تظهر إلا فى الفتاه .

**الوراثه والبيئه فى " تفاعلهما " :**

تتفاعل العوامل الوراثية المختلفة مع عوامل البيئة وتختلف صفات الفرد أختلافاً بيناً فى مدى تأثرها بتلك العوامل المختلفة .

فالصفات التى لا تكاد تتأثر بالبيئة تسمى الصفات الوراثية الأصلية وأهمها لون العين ولون و نوع الشعر – أو نوع الدم وتشكل الوجه ومعالمه والصفات التى تعتمد فى جوهرها على البيئة ولا تكاد تتأثر بالمورثات تسمى صفات مكتسبه ومن أهمها الخلق والمعايير الإجتماعيه والقيم .

والصفات التى ترجع فى جوهرها إلى الوراثة وتتأثر بالبيئة تأثيراً يتفاوت فى مداه بين الضعف والشده تسمى صفات وراثية بيئية أو أستعدادات فطرية تعتمد على البيئة فى نضجها وتتأثر بها فى قصورها وعجزها عن بلوغ هذا النضج ولعل أهم هذه الصفات ( لون البشرة وذلك لتفاوت تأثير أشعة الشمس فى هذا اللون ، كما يحدث للمصطافين ) والذكاء والمواهب العقليه المختلفة وسمات الشخصية والقدرة على التحصيل المدرسى .

هذا وممكن أكتشاف الأثر النسبى لكل من الوراثة والبيئة فى نمو الأطفال وذلك بدراسة صفات التوأمين حينما يعيشان فى بيئة واحدة وحينما يعيش كل منهما فى بيئة مختلفة عن بيئة الآخر وايضاً التوأمين غير المتماثلين حينما يعيشان معاً فى بيئة واحده وهكذا نصل من مقارنة نتائج هذه التجارب إلى معرفة الأثر النسبى لكل من الوراثه والبيئة فى النمو ، ومدى اعتماد الصفات الجسمية والعقلية المختلفه على الوراثة من ناحية وعلى البيئة من ناحية أخرى .

وقد قام العلماء بتجارب تهدف إلى أكتشاف مدى تأثر الطول والوزن وطول وعرض الرأس ونسبة الذكاء والتحصيل المدرسى بالوراثة والبيئة .

**وتتلخص نتائج هذه الدراسة فى أن :**

طول الجسم طول وعرض الرأس أكثر الصفات ثبوتاً وأقلها خضوعاً لتأثير البيئة وأن نسبة الذكاء تتأثر بالبيئة إلى حد ما .

وأن وزن الجسم يتأثر بالبيئة تأثرا يفوق تأثر الذكاء بها وأن التحصيل المدرسى أكثر هذه الصفات تأثراً بالبيئة .

وبذلك نجد أن حياة الفرد فى تفاعل دائم مستمر بين الوراثة والبيئة ويصعب علينا أن نفصل بينهما فصلاً حاداً قاطعاً وذلك لأن الوراثة لا توجد بمعزل تام عن البيئة .

فالمورثات ( الجينات ) التى تتألف بعضها مع بعض وتنتظم على خيوط الصبغيات تحيا فى بيئة تؤثر فيها وتتأثر بها بدرجات تتفاوت فى شدتها .

**هدف الوراثة :**

تعمل الوراثة على المحافظة على الصفات العامة للنوع وذلك بنقل هذه الصفات من جيل إلى جيل فالأنسان يلد أنسان والفأر يلد فأراً وهكذا . وتعمل الوراثة على المحافظة

على الصفات العامة لكل سلالة وبذلك يختلف سكان القطب الشمالى عن سكان خط الأستواء فى الشكل واللون وغيرهما من الصفات .

وتدل الأبحاث العلمية على أن الطفل يرث نصف صفاته الوراثيه من والديه ومن هنا فأن الوراثه تقارب بين الأبناء والأباء وقد تتغلب بعض صفات الأب على صفات الأم أو العكس وأيا كان أثر الأب أو الأم فى صفات الطفل فأن المجموع النهائى لأثرهما معاً يساوى نصف التى يرثها عامة ، أما النصف الباقى فيرثه من أجداده المباشرين وهكذا بالتدريج .

وتهدف الوراثة من زاوية أخرى إلى المحافظة على الأتزان القائم فى حياة النوع عامة وحياة الأفراد خاصة وبذلك تحافظ على الحياة الوسطى المتزنة فالوالدان الطويلان ينجبان أولاداً طوالاً ولكن متوسط طول الطفل أقل من متوسط طول الوالدين بمقدار صغير، وأكثر من متوسط طول الطفل العادى بمقدار صغير . وينطبق الأمر على جميع الصفات الوراثية والعقلية ، ولهذا كانت نسبة الضعف العقلى ونسبة العبقرية صغيره جداً فى تعداد سكان العالم حيث أن الغالبية هم الافراد المتوسطين فى جميع الصفات وتختلف سرعة النمو بأختلاف الجنس فالأناث يمتازون بسرعة خاصة فى النمو عن الذكور فى بعض المراحل وبما ان الذكاء والجنس صفات وراثيه فمن هنا نجد أن الوراثة تؤثر على النمو بطريقة غير مباشرة من خلال هاتين الصفتين .

**الغدد الصم :**

توجد فى الجسم أعضاء صغيرة معينة لها أثرها البالغ فى المزاج والذكاء ، كما يتجلى أثرها هذا فى الصحة الجسمية والنماء وهذه هى ما تسمى عادة بالغدد اللاقنويه أو الغدد الصم Ductless or endocrine glands ولم تدرك أهمية هذه الغدد إلا فى نهاية القرن الماضى وأن علم الغدد الصم هذه لما يزل فى حداثته بعد .

غدد الجسم هذه هى ضربان : **الغدد القنوية** duct glands كالغدد اللعابية والغدد العرقية وهى تتخلص من محتوياتها بواسطة قنوات تؤدى إلى السطح الداخلى من الجسم أو الخارجى منه، والضرب الثانى هى **الغدد الصم** التى تفرز محتوياتها فى مجرى الدم مباشرة وعمل الغدد اللاقنوية هو أشبه بعمل معامل كيميائية مصغره وتستمد كل غدة من هذه الغدد من الدم ما تتطلبه من مواد وتصنع منها انتاجها المتميز المعروف بأسم الهرمون hormone ( من كلمة hormanالاغريقيه) الذى ينطلق إلى مجرى الدم ثانيه .

وأهم الغدد الصم هذه هى الغدة الدرقية thyroid والغدد الأدرينالية adrenals والغده النخامية Pituitary .

وان وظائف هذه الغدد متداخلة متضافرة ومع أنها ستبحث منفصلة إلا أنه يجب الا يغيب عن البال أن الأفراط أو التفريط فى نشاط أية واحده منها يؤثر حتماً على عمل الغدد الأخرى .

**الغـدة الـدرقيـة :**

تقع الغدة الدرقية فى قاعدة العنق تحت الحنجرة مباشرة وهى تفرز هورمونين هما الدرقين thyroxine والتريدوثرينtriiodothyronine وكلاهما يحتويان على جزء كبير من الأيودين وهما متماثلان فى تأثيراتهما الفسيولوجيه .

وإذا ما توقف نمو الدرقية أيام الطفولة يصبح قميئا أى يكون قزماً مشوهاً أبله ، وإذا أصبحت الغده عاجزه فى الحياة المتأخرة فأنها تؤدى إلى حالة تدعى بـ" الزراغ " myxoedema وهى حالة يصحبها ابطاء فى ضربات القلب ، وهبوط عام فى البناء الجسمى body metabolism ويتضخم الوجه واليدان وينتفخان ويصبح الجلد جافاً وخشناً ، ويتساقط الشعر ويكون المريض sufferer بطيئاً خاملاً لا يستطيع التركيز ويكون شديد

الحساسية للبرد وأكبر الأكتشافات العلمية أمكن التوصل إليه فى علم الغدد هـو الأكتشـاف القائل" ان معالجة هذه الحالة معالجة فعالة يتم بالتطعيم بخلاصة الدرقية تطعيماً منتظماً، وحتى القمئ الناعس فيمكن ان يتحسن وضعه بعض الشئ إذا ما تمت العناية به فـى وقـت مبكر جداً وان كان من النادر أن يعود إلى حالته الإعتيادية تماماً .

وتعزى الزيادة فى افراز الدرقية عادة الى الحقيقة القائلـة يتضخـم الغـدة تضخمـا مرضيـا . وتتميز هذه الحالـة المعروفـة باسـم الادرة الجحظيـة exphtalmic goite او مـرض جريـف grave' sdisease بتورم اسفل الرقبة وجحوظ العينين الدائم وان التأثيرات الناشئة هى فـى العادة عكس ماينجم عن نقص فى افراز الدرقية هذه اذ ترتفع ضربات القلب وتزداد عمليـة بناء الجسم او يصبح المريض نشطا اكثر مما ينبغى ويكون متوتر قلقا وغير حساس للـبرد وأن حـالات نفسـية معينـة كـالقلق تنبـه عمـل الدرقيـة وأن حـالات كثـيرة مـن حـالات الادرة الجحظية قد اعقبت فترات من التوتر الأنفعالى الحاد وفـى الحـالات الحـادة يتطلـب الأمـر عملية ازالة جزء من الدرقية .

واقل صور مرض الأدرة الجحظمية خطورة تنشأ عن نقص الا يودين فى الطعام فقد مـر بنا ان عصارات الدرقية تحوى كثيرا من الايودين ، واذا كان مقدار الايودين هذا قليـلا فـى بحر الدم ، فأن الغدة تتضخم محاولة منها لانتاج مايلزم مـن هورمونـات وكـانت تعـد هـذه الحالة فى بعض انحاء العالم حالة وبائية حيث تكون كميـة الايوديـن فـى المـاء قليلـة كمـا حصل فى سويسرا وفى المناطق المرتفعة من داربى شاير وان وبـاء مـرض الأدرة هـذا قـد قـل كثيرا وذلك بأضافة كميات صغيرة من الايودين بأنتظام الى ماء الشرب وملح الطعام .

والى جانب الحالات المتطرفة من حالات الزيادة او النقص فى افرازات الدرقية يحتمـل ان تكون هناك كثير من الحالات التى تحالف قليلا ماتكون عليه الحالات الأعتيادية .

فالزيادة الطفيفة فى أفرازات الدرقية أيام الطفولة قد يتسبب عنها النمو السريع ، بينما قد يؤدى النقص فى أفرازها الى النمو البطىء والخمول الذهنى على ان هناك اسبابا أخرى كثيرة تنشأ عنها الحالة الأخيرة ومن المهم الايشجع الرأى القائل ان كثيرا من الأطفال الأغبياء ينتفعون من التطعيم بخلاصة الغدة الدرقية .

**الغـدد الادرينـاليه :**

هناك غدتان ادريناليتان أو كظريتان adrenal or suprarenal glands وهما اشبه بعرف الديك وتعتلى كل واحدة منهما احدى الكليتين وتتألف كل غدة ادريناليه من جزئين هما الطبقة الخارجية او اللحاء واللباب او الحشوة medulla ويفرزاللحاء الادرينالى cortex عددا من الهورمونات ( الالدوستيرون aldosteron والكورستول cortisol والكبور تكوستيرون corticosterone وغيرها ) التى تلعب دورا هاما فى بناء الجسم وهناك من الادلة مايشير أن هذه الأفرازات تزداد كميتها فى حالة تعرض الفرد لضروب من التوتر والضغط . وأن تحطيم اللحاء الأدرينالى ( كما هى الحال فى التدرن ) يؤدى زيادة فى افراز هذه الغده الى تجسيم سمات الجنس الذكرية واذا ماحصلت مثل هذه الزيادة عند المرأة فانها تميل الى فقدان مظاهرة الأنوثة ، فيشتد صوتها ويعمق وربما تجد نفسها مضطرة الى إن تحلق ذقنها .

الكورتسول ، وهو احد منتجات الأدرينـاليين الهامة تأثيره ملحوظ فى كبح ارجاع التهيج وأن هذا الهورمون ومصاحبة الكيمائى الكورتسون الذى يوجد فى النسيج الأدرينالى يستخدمان بنجاح فى تخفيف الم النقرس الروماتزمى rheumatoid arthritis وهناك أدلة تشير الى ان المرض العقلى المعروف بالشيزوفرنيا اتما يقرن بالنقص الحاصل فى بعض

الهورمونات اللحائية ويزعم بعض الباحثين أن استخدام هذه الهرمونات لـه نفعـة فـى علاج مرض الشيزوفرنيا .

ان ماتفرزه الحشوة الأدرينالية من الهورمون رئيسى هـو الادرينـالين adrenaline وقـد ذكرنا من قبل ان الغدة الأدرينالية هى وثيقة الصلة بالجهاز العصبى السمبتاوى الذى يهمن على الارجاع الجسمية التى تثيرها الأنفعال ولبعض الأنفعالات المعينة كالخوف والقلـق والغضب فعل تنبيهى شديد على الحشوة الادرينالية بحكم أتصالها بالجهاز السميتاوى وهذا يؤدى إلى جعل مجرى الدم زاخراً بالأدرينالين الذى يزيد من ضربات القلب ويقويها ويرفـع ضغط الدم ويضعف من فعل التعب فى العضلات ويوسع المجارى الهوائيه فى الرئتين وينتج عنه كثير من المؤثرات المتفاوته الأخرى، وكل منها يفضى إلى الكفاءة فى الفر والكر.

أن تأثير الكفاف الأدرينالين على عضلات المعدة يوضح السبب الذى لا يتسحسـن معـه تناول وجبة طعام كبيرة إذا كنا غاضبين أو مغتمين والتأثير هذا يمكن تطبيقه عمليـاً بوضـوح وذلك بأعطاء قطـه طعامـاً وجعلـه منظـوراً بالأشـعة السـينيه X-ray بعـد مزجـه بـالبزموت bismuth، ومن ثم ملاحظة تقلصات المعدة خلال عملية الهضم، وإذا جئ إلى الغرفه بكلب نابح فأن تقلصات المعدة هذه تتوقف فى الحال ولا تسـتأنف لفـترة نصـف سـاعة أو أكـثر، حتى إذا بعد الكلب عن الغرفة حالاً.

ولقد درس عدد من الباحثين أثار حقن الادرينالين فى مجرى الـدم فقـد أظهـر الأفـراد الذين حقنوا بالادرينالين أغلـب الأعـراض الجسـمية التـى تلاحـظ فـى حـالات الخـوف أو الغضب كسرعة ضربات القلب والشحوب والارتجاف وتصـب العـرق ، واتسـاع بـؤرة العـين على أن هؤلاء الأفراد قد أختلفوا كثيراً فى خبراتهم الإنفعالية إذ ذكر معظمهـم أنهـم شـعروا بشئ من التوتر tense أو " كادوا " لكن بعضهم ذكـروا بـأنـهم لم يـشعـروا بـأكثر من الأ

اضطرابات الفسيولوجيه فالخوف الأصيل أو الغضب قلما خبرة الأفراد فى حالة إنعدام الموقف التى تشيرة ولكن الأفراد بتأثير الأدرينالاين كانوا سرعان ما يفزعون على نحو أشد مما لو كانوا فى حالتهم الإعتيادية .

أما الأدرينالاين كمنبه لحالات وجيزة من الجهد الشديد يعد نافعاً تماماً لكن الخوف أو القلق الدائمين وما يصحبهما من زيادة الأدرينالاين فى الدم فقد يؤدى إلى حالات جسمية مرضية كأ ضطراب عمل القلب وضغط الدم العالى ، وزيادة الحموضه ، والقرحه الببسنيه .

تشير البحوث الحديثة كذلك الى أن الشيزوفيرينا فى بعض حالتها وفى مختلف الأحداث قد تنشأ عن عمل الغدة الادينياليه غير الأعتيادى مما يؤدى إلى أفراز مواد تشبه فى مفعولها مفعول عقاقير المسكالين لكن هذا لم يؤكد بعد .

**الغـــدة النخـــامية:**

تسمى الغدة النخامية Pituitary or hypophysis الغدة الرئيسية Master gland ليس بالنظر لأهمية أفرازاتها فحسب وإنما لفرضها هيمنة كبيرة على كثير من الغدد الأخرى وخاصة الغدة الدرقية واللحاء الادرينالى والغدد الجنسية فهى واقعة فى منخفض عميق داخل الجمجمة عند قاعدة الدماغ ويتحكم بأفرازها إلى حد بعيد الهيبوتلامس الذى يرتبط وإياها بأصل واحد وهى مؤلفه من فصين أحدهما أمامى والآخر خلفى والمعروف عن الفص الأمامى اليوم أنه يفرز ستة هرمونات مختلفة منها الثيروتروتبين Thyrotropin والكورتكوتروبين Corticotropin ينبهان نشاط الدرقية والحاء الأدرينالى على التوالى ومن هذه الهرمونات منسليان Gonadotropin يؤثران فى وظيفة الغدد الجنسية وهناك هرمون البرولاكتين Prolactin الذى ينشط الأرغاث Iactation والهرمون السادس هو هرمون النماء الذى يؤثر فى نمو الجسم .

ولعل النقص فى هرمون النماء أيام الطفولة ينشأ عنه أفراد بائلون Midgets وهم أقزام يختلفون عمن يتصفون بالقماءه فالأفراد البائلون يكونون على جانب من الذكاء السوى وغالباً ما يكونون جذابين فى مظهرهـم الخـارجى ويمكـن زيـادة نموهـم وهـم مـا يزالـون أحداثـاً بحقنهم بخلاصة الغدة النخامية وينشأ عن الأفراط فى أفراز هرمون النموخـلال فـترة النشـأة الأولى عمالقة يزيدون على السبعة أو التسعة أقدام طولاً وينجم عن الأفـراط فـى الإفـراز أيـام توقف النمو تضخم فى المفاصل والأطراف وتورم التقاطيع وتخشنها على نحو ملحوظ وتعـرف مثل هذه الحالة بالاكروميجاليا Acromegaly .

أن تورم النخامية الأمامية أو ما يصيبها من عـدوى قـد ينشـأ عنـه مـا يسـمى بمـرض سيموند Simmond's disease وهى حالة تشبه إلى حد معين مرض الزراغ إذ ينخفـض نمـو الجسم ويكون هناك نقص فى الوظيفة الجنسية ويطـرأ فـى بعـض الحـالات الهـزال والهـرم المبكر .

أن الزيادة الطفيفة فى نشاط النخامية الداخلية لا تعد شيئاً ضاراً ويميل الأفراد الذيـن هم من هذا الضرب كما هو متوقع إلى أن يكونوا فوق المعدل فـى الطـول المصحـوب بتقـاطيع متميزة متينة ويكونوا عادة اقوياء نشيطين يتصفون بالصفاء الذهنى وأن أغلب مشاهير العـالم هم من هذا النوع .

أن فص النخامية الخلفى أقل أهمية من فصها الأمامى من الناحيتين الفسيولوجيه والنفسية ووظيفته الاولى هى تنظيم أفراز البول وينتج كذلك خلاصة تنبه تقلصات العضلات اللاأراديـة خاصة منها الأوعية الدموية وعضلات الرحم وتستخدم حقن النخامية الخلفية أحياناً لتنشـط الأنبساطات الرحمية أثناء الولادة .

## الغـــدد الأخـــرى :

يمكـن تنـاول الغـدد المتبقيـة بأقتضـاب أكـثر وهـى : الغـدد التناسـلية Sex glands والبنكرياس Pancreas والغدد الجاردقيه Parathyroids والغدة الصنوبرية Pineal gland والغدد الصعتريه Thymus.

تقوم الغدد الجنسية أو التناسيلة Gonads بـدور الغـدد القنويـة والصمـاء فهـى كغـدد قنوية تنتج الخلايا الانساليه وتعمل بوصفها غدداً صماء على افـراز الهرمونـات التـى تنمـى الأعضاء التناسيلة Genital gland وغيرها من الأعضاء التى تتصف بخصائص ثانوية وترتبط الأفرازات الداخلية لأعضاء التناسل أرتباطاً مباشراً بخبرة الرغبة الجنسية .

وأن الهرمونات الجنسية هـذه ليسـت متخصصـة تخصصـاً جنسـياً تمامـاً فالهرمونـات الذكرية والأنثوية كائنة فى كل الجنسين وأن الهرمون السائد يتوقف على جنـس الفـرد وأن الزيادة فى أفراز الهرمونات فى زيادة غير أعتيادية هو أحـد أسـباب الأسـترجال Virilism فى النساء والأستئناث Effemincy فى الرجال .

فقد أظهر الدجاج المحقون بهرمونـات ذكريـة زيـادة ملحوظـة فـى السـلوك العدوانـى التسلطى وتوقف فى مرحلة تالية عن وضع البيض وطفق تصيح كما تصيح الديكة .

وغدة البنكرياس مثل آخر من أمثلة الغدد التى تعمل كغدة صماء مع وجود القناة فيهـا فهى كغدة صماء تفرز هرمون الأنسولين الهام الذى يؤدى النقص فى أفرازه إلى مرض السكر Diabetes melitus وأن زيادة الأنسولين تخفـض كميـة السـكر Sugar فـى الـدم إلى حـد ينشأ معه أضطراب الجهاز العصبى المركزى ويعتقد بعض الباحثين أن زيادة الأنسولين هـذه هى فى الغالب السبب فى الأضطراب العقلى .

وأن الغدد الجاردرقيه هى غدد أربع تقع ملاصقه للدرقية تؤثر أفرازتها فى بنـاء مـادة الكالسيوم وتؤثر فى الجهاز العصبى كذلك على نحـو يمنـع التهيـج الشـديد وأن مرضهـا أو أزالته تتسبب عنه حالة من التوتر أو الأختلاج المصحوب بالتشنجات العضلية المؤلة، بينمـا ينشأ عن الأفراط فى أفرازا تها حالة من الرخاوة العامة والخدار.

لعل الغدة الصنبورية الملتصقة بالجزء الخلفى من الدماغ هى من مخلفات عين ثالثة (قلوفيه Cyclopean ) لا تزال موجودة عند بعض العظايات Ilizards وأن مـا يعـرف عـن وظائفـه قليل ، ويبدوا أن أهميتها ضئيلة .

أن وظائف الغدة الصعترية ( وهى واقعة خلف عظـام الصـدر ) لا تـزال كذلـك مبهمـة غامضة على أنه قد يتم التوصل حديثاً الى أنه فى حالة شذوذ الغـدة فـى عملهـا تبـدأ تفـرز مادة تفعل فعل مادة الكورير Curare التى تستخدم فى تسميم السـهام ، فينشـأ عـن ذلـك حاجز فى المفاصل التى ينشط فيها الأندفاع العصبى للعضلات وهناك مرض نـادر هـو الوهـم Myastheni Gravis أمكن فى بعض الحالات تخفيف وطأته بإستئصال الغدة الصعترية .

# ﴿ الغــذاء ﴾

## أهميته النفسية :

الغذاء هو الأساس الأول الذى تقوم عليه علاقة الطفل بأمه إذ أن الأم هى المصدر الأول الذى يمتص منه الطفل غذائه ثم تتطور هذه العلاقة بعد ذلك إلى علاقات نفسية إجتماعية يتأثر الطفل فى ميوله لبعض ألوان الطعام أو أبتعاده عن البعض الآخر وكراهيته لها بالعادات الغذائية التى تسيطر على جو أسرته وبالمجتمع الذى يحيا فيه وبالثقافة التى تهيمن على نشأته الأولى وعلى مراحل نموه وهكذا تؤثر الفروق النفسية الإجتماعية الدينية الجغرافية على أتجاهات الطفل نحو الأ لوان المختلفة للغذاء وعلى تعصبة النفسى فالطفل الصغير والأنسان البدائى يترددان طويلاً قبل أن يمدا أيديهما إلى طعام لم يتعودا عليه من قبل.

## وظـــائف الغـــذاء :

يلعب الغذاء دوراً هاماً فى عملية النمو ويكون ذلك على شكل تغيرات كيماوية تحدث داخل الجسم وينتج عن هذه التغيرات تكوين بنية الجسم من ناحية وتجديد بناء الأكسدة المستهلكة فى أثناء نشاط الفرد وحركته خلال دورة الحياة من ناحية أخرى وعندما تفوق عملية الهدم عملية البناء لسبب من الأسباب كا التعب أو ضعف التغذية أو أصابة الجسم بخلل يعوقه عن أداء وظيفته لا تسير الحياة سيراً عادياً ومن ثم يتعرض النمو للتوقف أو التباطأ أو يسير بطريقة غير طبيعية وينشأ عن ذلك الضعف وهذه أمور تنقل الكائن الحى من النمو العادى إلى النمو الشاذ .

## الأتــزان الغــذائــى :

يخضع النمو فى جوهره لأتزان المواد الغذائية المختلفة فى تأثيرها العام والخاص على الجسم فالأفراط فى الأعتماد على نوع خاص من هذه المواد يؤدى إلى أختلال هذا الأتزان

وبذلك يضار الفرد إذ يسلك النمو مسالك شاذه غريبة ولذا يجب أن يعتـدل الفـرد فـى غذائه بحيث يعطى لكل عنصر غذائى نصيبه من الأهمية فهذا يؤدى بالجسـم إلى الأسـتفادة منها.

## ثانياً: البيئة

أحتدم الجدل حول قيمة الوراثة والبيئة فى تكوين الطفل وأيهما أبلغ أثراً بالنسبة للنمو فوجد من يعتبر الطفل تركيب حى فارغ أو صفحة يملؤها المجتمع بما يريد فيخلق الفرد المنفرد وتبعاً لذلك يعتمد مستقبل الطفل أعتماداً كلياً على المجتمع والبيئة ويرى البعض الآخر أن العكس صحيحاً وأن الطفل يولد مزوداً بكل الأمكانيات مكوناً لشخصيته وما البيئه والعوامل التعليمية إلا مساعداً على أظهار تلك الأمكانيات الوراثية بالصورة المقدرة لها وهناك رأى يجمع العاملين كمؤسسين لمكونات الشخصية يلعب كلاهما الدور المسند إليه فيرى هذا الفريق أن مستقبل الطفل يعتمد على ما يملكه من أستعدادات وراثية وأمكانيات خاصة من ناحية وعلى المجتمع ووسائل التعليم من ناحية أخرى .

وفيما يلى أهم العوامل المؤثرة فى النمو الجسمى والنفسى والإجتماعى وتشمل البيئة عوامل التعليم والنضج والمثيرات وأثارها فى النمو ، التغذية ، الطقس المناخ ، خصائص الاجيال المتتالية والحالة الإجتماعية والإقتصادية وتتكاتف كل هذه العوامل البيئية لتشكيل نمو الجنين وذلك منذ اللحظة التى يتم فيها الحمل وهناك تداخل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية مما يصعب معه الفصل بين أثر كل منها .

### ١ - التعليم والنضج :

اثبتت التجارب والأبحاث أن النضج البيولوجى لازمة أولية حتى يتم التعليم ممثلا فى أكتساب الطفل هذه القدرة بصرف النظر عن عملية التدريب التى قد تكون سبقت وصول الطفل إلى هذا القدر من النضج البيولوجى المطلوب كما أنه لوحظ أن وجود عوائق تعطل وظيفة أو نمو بعض الأعضاء والحواس ربما يؤدى لتخلف فى درجة قيام ذلك العضو لوظيفته .

## ٢ - المثيرات الخارجية :

ولا يخفى ما للمؤثرات والتجارب الحسية المبكرة من أثر فى نمو الحواس عند الطفل فأن الوظيفة تنمى العضو ومما يدل على أهمية هذه المؤثرات المبكرة الملاحظات التى أجريت على بعض الأفراد الذين أصابت عيونهم أمراض معينة حجبت البصر وأعيد إليهم البصر الطبيعى بعد بلوغهم سن معين أى حرموا من المؤثرات المبكرة لذلك عجزوا عن تنمية القدرات البصرية الطبيعية التى يتمتع بها باقى الأفراد والذين لم يعانوا من ذلك النقص المبكر .

ولتوضح أثر التجارب المبكرة فى النموالجسمى والعقلى والحركى ........ إلخ .

أجريت بعض التجارب على مجموعة من الأرانب ربيت فى أقفاص مزينة بأشكال مخروطية من المعدن اللامع وقد أظهرت هذه المجموعه من الأرانب قدرة على حل المشكلات التى تتعلق بالمثلثات أكثر من المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للمؤثرات البصرية السابقة.

كذلك أجريت تجربه على القردة التى ربيت فى مساكنها الطبيعية وأظهرت هذه أستعداداً للتعبير الصوتى والالعاب والنشاط والحركة أكثر من القردة الأخرى التى ربيت فى بيئة صناعية .

## ٣ - الحالة الإجتماعية والأقتصادية والتغذية والمناخ:

مما لاشك فيه ان هناك اختلافاً بين اطفال البيئات الأجتماعية المختلفة فى سرعة النمو فقد اثبتت بعض التجارب ان الأطفال المنتمون لبيئات غنية سريعى النمو الجسمى كما انهم يتميزون بسمات شخصية معينة كحب التسلط والأستبداد فى حين يعانى اطفال البيئات الفقيرة أجتماعياً أو اقتصادياً من اعاقة النمو وبالتالى من ظهور بعض السمات الشخصية التى تعبر عن الضعف والاستكانه والانطواء وقد يكون ذلك من أثر سوء التغذية ولو لفترة قصيرة

قد لا يؤثر على النمو العام فالطفل يسترد ما فاته إذا وجد الغذاء المناسب فيما بعد إلا أن أعاقة النمو تعتبر نتيجة ضرورية لسؤ التغذية المستديمه .

كما أن الأفراط في التغذيه قد يؤدى إلى نتائج لا تقل ضرراً وخطوره عن تلك التى يسببها سوء التغذية .

كذلك قد يؤثر عامل الطقس والمناخ على النمو بطريق غير مباشر فقد اجرى ميلز تجربه على بعض الحيوانات وأكد ان الحرارة المفرطة شأنها فى ذلك شأن البرودة المفرطة قد تؤدى لأعاقة النمو الطبيعى بما للأثنين من أثر على الدورة الدموية .

## ٤- خصائص الاجيال:

هناك بعض العلماء يؤيدون الرأى القائل بأن البشرية فى نموها المستمر تنحو بالأجيال للزيادة فى الوزن ودرجة النمو والطول وايضاً فقد رأى تبنر ان الأفراد منذ خمسين عاماً كانوا لا يصلون للدرجة التامة من النضج حتى سن السادسة والعشرين ، فى حين أنهم الآن يصلون لتلك الدرجة من النضج فى السادسة عشر بالنسبة للأناث - الثالثة عشر بالنسبة للذكور ، إلا أن هذا المنحنى يمكن أن يعتبر خطأ وأن درجة النضج هنا مرتبطة إلى حد كبير بالعوامل الإجتماعية والغذائية وليس بأتجاهات التغير الخاصة بالأجيال المتتالية وهكذا تجمع الدراسات على أهمية وضرورة الميثرات الحسية والإجتماعية للنمو بجميع مظاهرة فالأنسان أجتماعى بطبيعته ولا يمكن أن نطلق على الأفراد صفة الأنسانية إلا إذا عاشوا فى مجتمع ما .

وتختلف الأفراد فى لغاتهم وعاداتهم كما يختلفون فى مظهرهم وأمزجتهم وأنماط شخصياتهم تبعا لمجتمعاتهم وثقافاتهم فالأنسان بسلوكه الأنسانى يتأثر تأثراً جوهريا بالمجتمع والبيئة التى يعيش فيها . الطفل وتصرفاته لها علاقة كبيرة بالمجتمع الذى يعيش

فيه لأن المجتمع له وسائله الكثيرة والقوية التى تقبل السلوك وتكافئه أو ترفضه وتعاقبه إذن فما الانسان فى نموه النفسى وسلوكه الإجتماعى الإنتاج لعملية تطبيع أجتماعى يتعلم الطفل أساليب السلوك المقبولة فى مجتمعه ويصبح مستعد للقيام بدوره فى المجتمع ولكل مرحلة من مراحل النمو النفسى للطفل يتحدد دزر أجتماعى خاص بها ويدفعها للوصول إلى نهايتها وتبدأ مرحلة تالية من النمو الجديد يستمر طوال هذه المرحلة ثم يوصل الأنسان فى نموه إلى دور جديد آخر ومرحلة جديدة ........ وهكذا .

**ويتضح التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية أكثر ما يتضح فى المرحلة الجنينية.**

تبدأ حياة الجنين منذ اللحظة التى يتم فيها تخصيب بويضة الأم بأحدى الخلايا المنوية للأب ويلاحظ أنه قبل الأخصاب تنزلق البويضة الناضجة تاركة المبيض وتتحرك خلال سائل خاص يمر فى قناة فالوب فى إتجاه الرحم وتتجمع خلايا معينة حول البويضة لتغذيتها ولكنها تتركها قبل عملية الأخصاب وعندما تتجه الخلايا المنوية إلى الرحم تنجذب نحو البويضة ويسبح بسرعة ثلاث بوصات فى الساعة وتجتاز فى طريقها عنق الرحم ..... والرحم وتتجه إلى قناة فالوب لتلتقى بالبويضة أما إذا لم توجد فى الرحم بويضة فالحيوانات المنوية تتحرك بلا هدف ويقدم كلاً من الحيوان المنوى والبويضة نصف الخصائص الوراثية للمولود الجديد ويلاحظ أنه خلال ٢٦٦ يوماً تصبح خلية البويضة المخصبة نظاماً معقداً متضاعف الخلايا وينمو الجنين فى سن ثلاثة أسابيع ونصف ويبدوا الوجه والرأس غير مكتملين ويبلغ طول الجنين $\frac{١}{١٠}$ من البوصة وتظهر الملامح غير الواضحة للعينين والعمود الفقرى والنظام العصبى والغدة الدرقية والرئتين والمعدة والكبد والكلى والأمعاء والقلب فى صورته البدائية فى ضرباته غير المنتظمة منذ اليوم الثامن عشر وفى نهاية هذه الفترة تظهر بداية الذراعين على هيئة نتؤ فوق الصدر وفى تمام الأسبوع

الرابع يبدو الشريان الأورطى واضحاً وتبلغ نسبة القلب إلى الجسم فى هذا الوقت ٩ أضعاف نسبة قلب البالغ إلى جسمه وذلك ليصل إلى درجة من القوه تسمح بدفـع الـدم ليـس خـلال جسم الجنين فقط ولكن خلال الحبل السرى الذى يربطه بالأم وفى النتؤ الأعلى تظهر بدايـة المخ وبداية الفكين.

وفى الشهر الثانى يبلغ طوله حوالى $\frac{١}{٣}$ بوصة كمـا يبلـغ حجـم الـرأس ثلث حجـم الجنين وتظهر بالوجه دائرة سوداء تحدد موضع العينين كما تبدو اصول الأرجـل والذراعـين ويلاحظ ان نمو الذراعين أسرع من نمو الرجلين كما ان نمو الاعضاء المجـاورة لـلرأس أسـرع نموا من غيرها ويبدأ العمود الفقرى فى الظهور ويلاحـظ انـه لاتوجـد عظـام بجسـم الجنـين ولكن غضاريف ويعتبر هذه الفترة من المراحـل الحرجـة نظـرا لأن الخلايـا المتكـاثرة بسـرعة تكون شديد الحساسية لانواع معينة من الكيماويات ففى المدة بين ٢٨ ، ٤٢ يوما الاولى مـن الحمل يمكن ان تتشوه خلقه الجنين او تشكيل الذراعـين و الرجلـين بصفـة خاصـة بسـبب تعاطى الام لبعض المواد الكيماوية " كالتاليودميد" كمـا ان الجنـين يكـون عرضـه للأصابـة بالحصبة الألمانى التى تهدد نمو المخ وفى ستة اسابيع ونصف يصبح طول الجنين اكـثر مـن نصف بوصة وتلتف حوله المشيمة ويبدو منثنيا ورأسه على صدره وتبدو فتحتا العينين اوسـع ولكن دون حواجب ورموش ويتكون الأصـابع لمفصـل وخـلال المشـيمة يقـوم الوريـد بتوصيـل الغذاء او الأكسوجين الى الجنين ، بينما تحمل الشرايين المواد التى ينبغى ان يتخلص منهـا الجنين الى الأم للتخلص منها بطريقتها الخاصة ولايتجاوز وزن الجنين فى هذا الوقت ثلـث من الأوقية . الا أنه يحتوى مع ذلك على جميع الأعضاء الداخليـة التـى توجـد فـى جسـم البالغ فله فم وشفتان ولسان بدائى وبراعم لعشرين سنة لبنيـه وبدايـات الأعضـاء التناسـلية ويلاحظ انه بمجرد اكتمال العمليات الرئيسية للجسـم يصبـح الجنـين اقـل عرضـه للأخطـار

الخارجية وفى سن ثمانية اسابيع تبدأ الخلايا العظمية فى التكوين لتحل محل الخلايا الغضروفية وتكبر القدمين حوالى ٤٠ مرة بالنسبة الى الحجم الطبيعى وتظل العينان مقفلتين حتى الشهر السابع وتبدو فتحات الأنف كبقع من الظل وقد غطيت بالمواد الغروية لحمايتها حتى تمام النمو .

وفى الأسبوع الحادى عشر يبدو الجنين محاطا بدم المشيمة ويبلغ طوله اكثر من بوصتين ونصف ويتنفس بانتظام وبقدر يسمح بادخال السائل الملحى الى الرئتين واخراجه منهما ولكن ذلك لايسبب اختناق الجنين لانه يتنفس دون حاجه الى الهواء حيث يصله الاكسجين مذابا فى الدم عن طريق الحبل السرى ويلاحظ ان كل الأجهزة الجسمية تعمل ويسير نمو الأعصاب والعضلات مع نمو العظام الدقيقة . ويبدأ الجنين فى حركاته الأولى التى سرعان ماتشعر بها الأم .

وفى الأسبوع الثانى عشر تتكون العظام الحقيقية من طبقة الكالسيوم الجافة ويميل الرأس والعنق والعمود الفقرى للامام قليلا حتى يتناسب مع البيئة الرحمية وكلما نما الجنين تمدد الرحم وبعد انقضاء ٤ أشهر يلاحظ ازدياد طول الجنين من الرأس الى الردفين حتى يبلغ خمس بوصات ونصف وفى نهاية الأسبوع الثامن عشر بلغ طوله ست بوصات .

ويستطيع الجنين مص الأبهام فى هذه المرحلة تدريباً على عملية الرضاعة ويبدو جلده رقيقا بشكل يعرضه للخدوش بسبب أظافره قبل الولادة وبذلك يحتم على المرضة تقليم اظافر الطفل بمجرد ولادته كما أنه فى هذه المرحلة يبكى بدون صوت نظراً لعدم وجود هواء بالرحم ويقل حجم السائل الملحى كلما كبر حجم الجنين .

وحينما يبلغ سبعة أشهر يزيد طوله عن عشر بوصات ووزنه $2\frac{1}{4}$ من الأرطال ويصبح الجلد أكثر سمكا ويفرز ماده دهنية بيضاء تحميه ويظل الحبل السرى منتفخا وغير قابل

للأنطواء نظرا لمرور الدم خلاله بسرعه وفى هذا العمر يكون قد تم نمو الجنين ولكـن لم يتـم نضجه بعد وخلال تمام التسع أشهر يكتسب الجنين حصانه ضد عدد من الأمراض .

وعند الولادة يزداد ضغط السائل الجنينى على الكيس بسبب تقلصات الولادة مما يؤدى الى انفجار الكيس ونزول مابه من سائل ويخرج الطفل ليبدأ عمليات التكيـف العديـدة التـى من اخطرها تكيف القلب والدورة الدموية .

# الفصل الثاني

# محددات عملية نمو الشخصية

# أطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الإجتماعى التاريخى

سيظل البـاب مفتوحـاً كمـا هـو الحـال فـى كافـة العلـوم الأنسـانية لكـل الأجتهـادات المتخصصة لتناول مشكلات النمو بشكل جديد من زاوية خاصة أو لأقامة علاقات مسـتحدثة بين العناصر الرئيسية التى سبق الأتفاق عليها وذلك لتناول هذا الفرع بشكل متكامل متطـور يفى بالحاجة وليكون قادراً على حل المشكلات المتعلقـة بنمـو شـخصية الطفـل ، فهـذا هـو الموقف العلمى للدارسين فى كل المجالات ، وللباحثين المتخصصين فى مجالات تخصصهـم وهذه هى حالة البحث الدائم التى تلـح علـى اتبـاع بعـض المـدارس السـيكولوجية فتدفعهـم لتجديد وتطوير فى أسس دراستهم .

من الأحساس الملح بتفاقم مشكلات الطفولة فى مرحلة ريـاض الأطفـال ومرحلـة التعليـم الأساسى وتعقد الحياة الأجتماعية وتعدد الأدوار الشخصية ومـن ألحـاح الحاجـة لفـرع مـن فروع علم النفس يختص بدراسة الطفل كشخصية نامية يحدد كيفية الوصول إليه فى مراحل نموه المختلفة موضحاً دور البيئة وأثر التعليم والتدريب فى عمليات النمو وحدود هـذا الـدور من حيث الزمان والكيفية من هذا كله نشأ هذا الأقتراح بأطار نظرى جديد يتناول الشخصية فى نموها وتفاعلها الدائم فى تميزها وتفردها وليفسر سبب الأزمات التى تواجهها الشخصية أثناء هذا النمو وكيفية التغلب عليها بل والأسـتفادة منهـا ويجعـل أسـبابها دوافـع جديـدة للنمو.

ويقوم الأطار المقترح علـى تأسـيس علاقـات جديـدة مسـتنبطة مـن النظريـة الأجتماعيـة التاريخية التى ترى ( أن نمو الفرد يستند أساساً إلى علاقته العملية بالواقع الخارجى وأداته هى عملية أستيعاب الخبرة الأجتماعية ) ، ولأنه من العسير دراسة النمـو بـــوجه عام ونمو

العمليات النفسية بوجه خاص بعدما تكونت وأصبحت شيئاً داخلياً ، رأى "فيجوتسكى " أن منهج دراستها ينبغى أن يكون فى نموها وتطورها ) .

( وقد فسر هذا على أنه مدخل تاريخى فى دراسة الظواهر النفسية وأنه منهج جدلى "دياليكتيكى " فالدراسة التاريخية لشىء ما تعنى دراسته فى حركة وهذا هو المطلب الرئيسى للمنهج الجدلى " دياليكتيكى " ) .     ( الشيخ / ١٩٧٥ ص ٣٠٦ ) .

وتتسم هذه العلاقة الجديدة المستنبطة من المنطلق التاريخى الإجتماعى بالوحدة والتكامل والتفاعل المستمر بين ما رأت الدراسة الحالية أعتباره محددات للنمو ، فقد تتيح هذه الرؤية الجديدة فهماً اوضح لعملية النمو وتمدنا بأبواب يطرقها كل من يريد التعرف على خصائص وسمات مرحلة ما من مراحله وكل من يريد التغلب على أزمة من أزماته ، أو أيجاد حل لبعض مشكلاته فمازالت هناك مشكلات عديدة لم تحل بالشكل الذى يحقق النفعة لهذا الصغير الذى ينتظر التدخل الفعال بالشكل المؤثر فى الوقت المناسب لحل مشكلات التوافق الإجتماعى والتعليمى ولدفع عجلة النمو ليصل للنضج الذى هو غاية كل عملية تربوية .

وتعد مشكلة العلاقة بين النمو والتعليم أو بين الوراثة والبيئة مثلاً واضحاً لما يفعله الجدل بين فريقين يدافع كل منهما عن موقفه لترجيح أحد هذين العاملين على الآخر بالرغم من أنه يمكن لنتائج هذه المشكلة أن تتعدى حدود الجدل وتمدنا بالمنافذ الشرعية التى تنفذ من خلالها لشخصية الطفل وتعمل من خلالها على تنشيط نموه والأسراع به أو تساعده على التغلب على أزمة ما ، فتتكامل شخصيته وتسرع فى النمو .

لذلك يجمع البحث الحالى من الدراسات القائمة على الأساس الإجتماعى التاريخى سواء فى مجال علم نفس الطفل أو علم نفس النمو أو علم النفس الإجتماعى والصحة النفسية أوالتربية والمناهج وطرق التدريس بوجه خاص عدداً من العوامل التى تعرضت لها بالدراسة فروع العلم السابقة الذكر بصفتها مؤثراً علـى تكـامل الشخصية أو مسئولة بشـكل مـا عـن حدوث المشكلات الإجتماعية ومشكلات التوافق أو التأخر الدراسى .

يجمـع هـذا البحـث هـذه العوامـل ويربـط بينهـا بربـاط منطقـى دينـاميكى ، ويعتبرهـا **محددات النمو** ومنافذ يتدخل من خلالها المجتمع ليسرع بنمو الشخصية بـدلاً مـن أعتبـار حركة للنمو والأزمات التى تتعرض لها الشخصية قدراً محتم الوقوع أو لتلافـى وقـوع بعـض الأزمات ولعلاج الشخصية من الأمراض النفسية وحل المشكلات التى قد تصيبها أثناء النمو.

كذلك أقام هذا البحث علاقة تفاعل وتكامل بين محاور متفرقة وجعلها محـددات للنمـو محاولاً أن يقدم حلاً لمشكلة العلاقة بين النمو والتعليم وأيهما يسبق الآخر تلك المشكلة التـى تداولهـا البـاحثون لأمـد طويـل وأقيمـت بصددهـا المنـاظره الشـهيرة بـين جـان بياجيــه و فيجوتسكى وبالتالى يتمكن واضعو المناهج من تطويرهـا وتطبيـق افضـل طـرق التدريـس التـى تتناسب مع هذه المحددات لتتمكن مـن توظيـف كـل قـدرات الأطفـال الكامنـة وأسـتثمارها بالطرق التى تخرجها بكامل طاقاتها .

كما يقترح البحث أساساً جديداً هو ( **النشاط المهيمن** ) لتقسيم مراحل النمو بدلاً مـن الأقتصار على أسس التقسيم المتاحة حالياً .

ويعتبر الأتفاق على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى أى مـن البحـوث الخطـوة الأولى اللازمة لتحقيق وحدة الأنطلاق من أرض واحـدة ليتـم التعـرف علـى بـاقى عنـاصر الموضـوع المفحوص ويستخدم هذا الأطار النظرى كثيراً من المصطلحات منها القديـم الذى تم الأتـفاق

عليه ومنها المستحدث من نتائج العلاقات التى تقيمها الدراسة الحالية بين بعض مقدمات النظرية الإجتماعية التاريخية .

**وتمثل مصطلحات النوع الأول :**

أ- النمو

ب- مراحل النمو وأسس التقسيم .

**وتمثل مصطلحات النوع الثانى :**

**١- محددات النمو :**

أ- تعريف المحدد ودوره بوجه عام

**التعريف بالمحددات :**

**اولا** :النشاط المهيمن

**ثانيا** : المكانة الإجتماعية

**ثالثا** : الطفرة

**رابعا** :الأزمة

**أولاً : أ- تعريف النمو :**

عولجت مسائل النمو باشكال مختلفه تبعا لاختلاف المنطلقات النظريه ( المنطلق المادى - المنطلق المثالى ...) الا ان اكثر مسائل النمو اتفاقا بين النظريات المختلفه هى مسائل تعريفه او معناه فى حين كانت مسأله العوامل المؤثره على النمو وعلاقة البيئه والوراثه به من اشد المسائل اختلافا وتناقضاً بين النظريات المختلفة .

فقد أتفقت جميع المدارس السيكولوجية على أن النمو هو حركة دائمة وتغير متصل يسعى لغاية نهائية وهى الاكتمال تتوالى هذه الحركة فى التسلسل قدما الى الامام وتتابع فى سياق منسق ينتقل الفرد فيه من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة دون تخط لأى من المراحل وتنتقل العمليات العقلية والوظائف النفسية من عمليات دنيا مباشرة تلقائية الى عمليات واعية غير مباشرة وآلية راقية ( فيجوتسكى ١٩٦٠ ص ١٩٨ ) .

ويتعلق النمو بزيادة الحجم وطول القامة والوزن الى آخر مايلاحظ فى التطور الفسيولوجى ، كما يتعلق بالتعقيد والتركيب وكافة التغيرات الكيفية المصاحبة للتطور الكمى الجسمى ، كأن يزداد الجنين مع النمو تعقيدا دون أن يزداد حجما ، يمكن أن تتناقص بعض الأنسجة مع مراحل النمو المتقدمة كنقص اللوزتين والغدة التيموسية ، ونقص السعرات الحرارية التى يستهلكها الفرد بالنسبة لوحدة الوزن كلما زادت سنة ( جون كونجر ١٩٨١ ) فى مقابل هذا النمو الجسمى التكوينى نجد هناك نموا وظيفيا ينحو بالفرد نحو التكيف والتوافق الاجتماعى ، وهو النمو الذى يطرأ على قدرات الفرد وعلى تفاعله الاجتماعى من أخذ وعطاء وتأجيل الرغبات أو القيام بأدوار اجتماعية معينة يحصل عن طريقها على رضاء المجتمع واستحسانه .

وهذا هو النمو الأجتماعى ، كما تنمو قدرات الفرد على الأتزان والتحكم الأرادى فى التعبير عن عواطفه وانفعالاته وها هو النمو الأنفعالى ، وهناك النمو العقلى المتمثل فى نمو قدرات الفرد بدءاً من الأعمال الذهنية القائمة على ماتأتى به الحواس مباشرة والتفكير المادى المصاحب للواقع كما هو ، وانتهاءً الى التفكير المجرد والرمزية الممثلة فى استخدام اللغة ، والتحصيل واكتساب المهارات والقدرة على اعمال الفكر فيما هو مجرد وغير محسوس .

فالنمو بهذه الطريقة يشتمل على **المجالات الآتية** :-

١- نمو جسمى .　　　　٢- نمو اجتماعى .

٣- نمو عقلى .　　　　٤- نمو نفسى .

وهناك تكامل وتوحد بين هذه المظاهر الأربعة فى ترابطها لتكوين الشخصية الكلية التى تدرس فى وحدة وديناميكية لاتمكنان من تفتيت النمو الى هذه المجالات الا بغرض الدراسة فقط ، وقد ينمو أحد المجالات نموا طبيعيا دون اعاقة ولا تأزم وقد يُعاق مجال آخر أثناء النمو فتحدث أزمة اجتماعية أو أزمة انفعالية وهكذا ..

ومن هنا نصل الى نتيجة منطقية ثابتة هى أنه اذا تدخلت البيئة بالتعليم والمران فى الوقت المناسب ( فى حالة النضج واكتمال الأستعداد ) يمكنها بذلك أن تسرع فى خطى النمو والانتقال عبر مراحل النمو المختلفة . وتنمية القدرات بتوظيفها فى أوج استعدادها للتوظف أما اذا جاء التعليم والتدريب قبل الوقت المناسب أو بعده أدى ذلك الى اعاقة النمو وظهور الأزمات التى سنفرد الحديث عنها فيما بعد ( هنرى فالون سنة ١٩٧٨ ص ٩ ) .

وينشط أثناء النمو عاملا التعليم والنضج ، فالخبرات التى تزود الطفل بالأساس اللازم للتعليم ضرورية للنمو السوى ولكن لايتمكن التدريب وحده من أن يُفضى الى تغيرات فى القدرة والعمل كتلك التى تحدث بشكل طبيعى أثناء عملية النمو .

ومن المهم فى تدريب الأطفال أن يؤخذ بعين الأعتبار عامل النضج وملائمة مطالب التعليم لاستعداد الطفل . ولا يحتمل أن تثمر الجهود التى تبذل لدفع عمليات النمو الى الاسراع عن طريق التدريب مادام الطفل لايملك الاستعداد الذى يعينه على الاستفادة من هذا التدريب ويبدو أن كثيرا من التوافق الحركى للأطراف يعتمد بصورة أساسية على عامل النضج ، وعلى التعلم وليس التعليم ( أى التدريب العرضى الذاتى للطفل نفسه ) وهكذا

يبدو أن تأثير التدريب يتناسب مع مرحلة نمو الطفل ويتحسن الأداء بازدياد النمو والنضج ( جان بياجيه وانهليدر ) فى ( ولوبانسكايا ص ٨٤ ) .

ب- مراحل النمو وأسس التقسيم .

كما اختلفت المعالجات لموضوعات النمو ومسائله فقد تميزت مسألة تقسيم مراحل النمو بكثير من الخلافات تبعا لاختلاف المنطلقات النظرية والمدارس السيكولوجية فيفضل بعض العلماء تحديد مراحل النمو حسب ظاهرة من الظواهر الجسمية المعينة كظهور الاسنان مثلا ويعتبرون أن أول مراحل النمو منذ الولادة حتى سن ٨ أشهر هى مرحلة انعدام الاسنان ، والثانية مرحلة ظهور الأسنان الثابتة وتنتهى بظهور ضروس العقل .

وهناك التقسيم الذى يعتمد على مظاهر النمو الجنسى ، وفى تقسيمات أخرى يرى بعض العلماء أن العوامل النفسية المتغيرة تمثل مضمون النمو لذلك .

فقد قسموا النمو الى المراحل التالية :

١- المرحلة الحسية - الحركية .

٢- ظهور ماقبل المفاهيم .

٣- ظهور الحدس .

٤- مرحلة العمليات الحسية .

٥- مرحلة العمليات الصورية ( جان بياجيه ) .

وهناك تقسيم الى مراحل حسب نظام التعليم فتجد مرحلة ماقبل المدرسة والمرحلة المدرسية المبكرة والمرحلة المدرسية المتأخرة ( بتروفسكى سنة ١٩٧٣ ص ٢٣ : ٣٦ ) الا أنه تؤخذ على جميع هذه التقسيمات مآخذ كثيرة سنجمل بعضها فيما بعد بالرغم من أن التقسيم حسب مراحل التعليم يعتمد على تحديد مراحل خارجية للنمو دون التعرض

لخصائصه الداخلية الا ان الاتصال الوثيق بين نمو الطفل النفسى ومراحـل التعليـم السـائدة يجعل هذا التقسيم قريبا للواقع التطبيقى من حيث أنه يحدد مايلزم كل مرحلة من رعايـــة متكاملة ليصل النمو الى معرفة مكونات الشخصية السـوية التـى تتمتـع بـالتكيف السـليم ، وتجد الحلول السوية لحالات الصراع التى هى أساس التفاعل الاجتماعى بصفة عامة .

ومن عيوب التقسيمات السابقة أنها تتسم بالذاتية التى تظهر فى تفسير العلماء لما يـدور فى كل مرحلة من مراحل النمو ، ذلك التفسير الذى يعتمد على مقدرة الباحث فـى تحديـد أهمية بعض المراحل وتفضيلها من حيث فعاليتها فى النمو على غيرها من المراحل الأخرى .

ومن الخطأ كذلك تركيز الأهتمام علـى ظـاهرة جسـمية أو نفسـية كالعمليـات العقليـة أو النمو المعرفى كما لدى بياجيه حيث أن بعض الظواهر تتغير مكانتها وفاعليتها ومعناها أثناء النمو .

كذلك لم يراع التقسيم أن هذه الظواهر يعاد بناؤهـا وتتغـير مكانتهـا أثنـاء الانتقـال مـن مرحلة الى مرحلة أخرى لذلك قد تكون ظاهرة ما هامة فى مرحلة الطفولة المبكرة مثلا لكنها تفقد قيمتها فى المرحلة المدرسية المبكرة .

أما نقطة الضعف الأخيرة فى التقسيمات السابقة تتمثل فى البحث عن ظواهر النمو مـن حيث أشكاله التى تتغير مع تقدم السن علما بأن الظواهـر النفسـية لايمكـن ان تتوحـد مـع مظاهر مادية معينة تعترى الجسم لذلك مما تقدم يتضح ضـرورة أن يهتـم علـم النفـس اليـوم بمضمون النمو والقوى المحركة له أى " محدداتـه " أكـثر مـن الاهتمـام بنظريـات النمـو او تحديد مراحل زمنية معينة وتسميات مختلفة لها .

كذلك يجب أن يكون تحديد مراحـل النمـو تحديـدا موضوعيـا لايتدخـل فيـه الاختيـار الارادى للباحث لذا يجب أن يقسـم النمـو الى مراحـل حسـب محـددات النمـو التـى لايتـم

الأنتقال من مرحلة الى أخرى بدون قيام هذه المحددات بمهامها ووظائفها وهذا ماسيعرض له الاطار الحالى حين عرض النوع الثانى من المصطلحات التى سبقت الاشارة اليه

**ثانيا : محددات النمو :**

ما المقصود بمحدد النمو وما هى صفاته ؟ كم عدد هذه المحددات وما الدليل الذى يسوقه الأطار الحالى ليثبت ان هذه العوامل هى بحق محددات للنمو ؟ وكيف يمكن التدخل فى عملية النمو من خلال هذه المحددات للأسراع به او لتغيير مساره؟

**المقصود بالمحدد:**

هو هذا العامل الفعال الدافع الذى يلزم بالضرورة لعملية النمو ويؤثر عليها بحيث يعجل بها ويدفعها او يعوقها ويبطىء خطاها ويوقف خطاها ويمنع انتقال الشخصية للمرحلة التالية.

فتتحدد عملية النمو تبعا لطبيعة هذا المحدد ومدى قيامه بوظائفه او تقاعسه عن القيام بها او بعضها مما يجعل نتائج عملية النمو غير متكاملة .

ومحدد النمو هو الدافع لفعالية الشخصية ونشاطها وتفاعلها مع البيئة المحيطة ، وهو الذى يدفعها لمارسة الخبرة واستيعابها ويشكل الخبرة ويطبعها بطابعه الخاص ، فيجعل الطفل عضوا فعالا فى المجتمع وليس مجرد مستقبل للمثيرات الأجتماعية بل هو مشكل لها بفعاليته الخاصة " **نشاطه الذاتى** " فالطفل لايستوعب خبرات جاهزة ، بل يعطيها هو مفهوما ويطبعها بطابعه الخاص "بياجيه" اذا يتلقاها من خلال محددات النمو فتصطبغ بالصبغة الخاصة بهذا المحدد وهذا مايجعل استجابات الأطفال على نفس المثير فى مراحل النمو المختلفة متفاوته وكذا فان نفس المثير الخارجى لايؤثر على الطفل فى مراحل نموه

المختلفة تأثيراً متساوياً ، لأن الشرط الخارجى يؤثر دائما عبر الشروط الداخلية "روبنشتين" سنة ١٩٥٩ ص ٢٥١) .

وكذلك تعد التربية والنمو وجهان لعملة واحده (فالطفل لايتعلم فينمو بل ينمو من خلال تلقيه للتربية والتعليم ).وقد أظهرت ابحاث أ.ن.ليونتيف.أ.جالبيرون وأ.ف زاباروجيتش و أ. أ لوبلنييتسكيا أن فعالية الطفل تلعب دوراً حساساً فى أى عملية معرفية وتنمو هذه الفعالية بمستويات مختلفة وتتخذ اشكالا متباينة باختلاف مراحل النمو ، وتعتبر شرطا للنمو بأكمله .

وأول محددات هذه الفعالية ومن ثم أول محددات النمو بوجه عام هو مايسمى " **بالنشاط المهيمن** " ولكى نوجه عملية نمو الطفل لابد من التعرف على تلك الشروط او المحددات التى تجعل من التربية قوة "تطوير وتنميه" (لوبنسكايا ص ٨٥) عن طريق استخدام قوانين النمو ومنشطاته وتوصيلها للشخصية من خلال هذه المحددات .

فلو حاول المجتمع توصيل مايريد من معارف بشتى الوسائل دون علم بهذه المنافذ الرئيسية ذات القوة السحرية لوجد من الطفل الجمود والتبلد الذى يعطى صورة مناقضة تماما لاحتمال وجود مايسمى بالفعالية الذاتية النشطة للطفل والتى اثبتت الدراسات أنها تسير وفق خطوط النمو التالية : ( لوبلنسكايا ص ٨٩ : ٩٠ سنة ١٩٨٠)

١- تصبح الأفعال الأنعكاسية افعالا أكثر **ارادية** ، فيكف عن القيام ببعض الأفعال ويقوم بالأخرى حسب رغباته واحتياجاته وتكتسب الفعالية هنا طابعا ابداعيا .

٢- تتحول الحركات البسيطة "ردود الأفعال" الى **نشاط كامل** ومعقد يخضع لدوافع معينة ويهدف لغاية محددة ويتخذ طابعا اكثر انتظاما وتوجيها .

٣- تكتسب فعالية الطفل طابعا عقلانيـا ، اذ تتضمـن التفكير والبحـث عـن طريـق تنفيـذ المهمات العملية "فى اطار اللعب الاجتماعى " ويمكن أن تتخذ الفاعلية شـكل النشـاط الذهنى فى نهاية مرحلة ماقبل المدرسة.

٤- وتتجلى فعالية الطفل فى جميع مستويات النمو فيما يلى :

أ- فى الأعمال التقليدية والمماثلة ( الكلمات - الألعاب)

ب- فى الأفعال التنفيذية لتحقيق مطالب الكبار حيث تتكون المهارات .

جـ- فى التعرف على الأشياء الجديدة عليه بالفحص والتركيب والفك فى شكل ابداعـى يتمثل فى كثرة النشاط والحركة على كل المستويات .

٥- ان فاعلية الطفل تتجه نحو استثارة الراشد فالبرغم من احتيـاج الطفـل للراشـد لأشـباع حاجاته الأساسية كحاجته للمعرفة الا أنه حينما يعبث او يتصرف حسب اهوائه ينتظـر رد فعل الراشد واحكامه وتقويماته.

٦- يوجه طفل مرحلة الحضانة فعاليته نحو تحسين ذاته وتربيه نفسه فهو يبتغى اعـتراف الاخرين بجدارته.

أن فعاليه الطفل تتخذ أشكالا مختلفة وتتبدل مواقعها فى عملية النمو فطفل الحضانـة يقلد سلوك الأم وتلميذ المدرسة يتعـدى تقليـد السـلوك الى محاكـاة إصـدرا الأحكـام وطريقـه الحديث.

كما يحدث نفس الشىء بالنسبة لفعاليـة الطفـل فـى ادراك- السـلوكيات ، فطفـل الثالثـة والرابعة يستوعب الأفعال البسيطة وتثبيت بالتكرار ويتمثل التلاميذ الصغار الأفعـال العمليـة الأكثر تعقدا ويمتلكون مهارات الكتابة والتصميم ، فالطفل بنمو فعاليته يخضع الافعال التى يستوعبها للوعى ، ويقيمها بصورة موضوعية وبذلك يفهم أثر البيئة كسبب من أسباب النمو

بوجه عام والنمو النفسى بوجه خاص لـدى الأطفـال وتنظيـم اثـر هـذه البيئـة هـو مـايدعى بالنشاط **التربوى أو التربية** ويفضل فعالية الطفل تظهر اللمسات التى لايعرف مصدرها من سلوكه وميوله واحكامه كما أن ليس كل مايريده الراشد " المربى " يتكون لـدى الطفـل فقد لا يستثير مايريد الراشد تكوينه لدى الطفل فعاليته ونشاطه الذاتى .

وتفترض الدراسة الحالية اربعة محددات للنمو تتمثل فى :

**اولا** : النشاط المهيمن. **ثانيـــا** : طفرة النمو .

**ثالثـا** : المكانة الأجتماعية . **رابــعا** : ازمة النمو .

وسيسوق الحديث عن كل محدد ادلة جدارته بأن يعتبر محـددا للنمـو حسـب ماسبقت الأشارة اليه من خصائص.

**ماهو النشاط المهيمن ؟**

ان تحديد مفهوم النشاط المهيمن يجب الا يكون تحديداً كميا حيث انه ليس هو النشـاط الذى يحدث بكثرة فقط فى مرحلة من مراحل النمو ويظهر ويغلب على سلوك الفرد فى هذه المرحلة بعينها ، كما أنه لايتحدد بعدد الساعات التى يستغرقها من اليوم فى مرحلة مـا. وأنمـا هـو المهيمـن بمضمونـه وأثـاره الكيفيـة وتشـكيله للشـخصية ، وهـو مصـــدر الخــبرة الأجتماعية وهو السبب فى أكتسابها ولذلك فهو يتميز بثلاثة خصائص ( ليوتيف ص ٥٠٩- ٥٢٠ سنة ١٩٧٢).

**أولا** : هو ذلك النشاط الذى تتكون بداخله وتتبلور فى اطارة اشكال جديدة من النشاط الذاتى التى تعبر عن فعاليه الطفل .

هو هذا الباب الذى تطرقه المؤثرات البيئية فتسـتجب مـن ورائـه كـل طاقـات وقـدرات المرحلة بالفعالية الحماسية التى يعاد بها تفهم واستيعاب الخبرات المحيطة ومـن ثـم فهـو

يختلف من مرحلة لمرحلة فليس الباب الذى يجب طرقه فى مرحلة المهد( النشاط المهيمن لهذه المرحلة ) هو نفسه الذى يجب طرقه فى مرحلة ماقبل المدرسة " النشاط اللعبى" بالأضافة لذلك فهو النشاط الذى يربى ويُحضر النشاط الذى سيحتل القمة فى المرحلة اللاحقة فهو بجانب مايفعله للشخصية من تنميه عن طريق استيعاب الخبرات المحيطة يربى من سيحتل مكانه فى المرحلة اللاحقة حينما تنمو الشخصية وتنتقل من المرحلة الحالية الى مرحلة لاحقة لاتستمر فيها صلاحية النشاط الحالى لتبتوء قمة الأنشطة . فهو يُعد خليفته فى قيادة الشخصية حينما يشيخ وينضم للانشطة التابعة التى تعمل فى خدمه النشاط المهيمن فى المرحلة اللاحقة .

فالنشاط اللعبى مثلا المهيمن فى مرحلة ماقبل المدرسة بجانب اعبائه فى تكوين الشخصية بكل عناصرها الجسمية - النفسية- العقلية- الاجتماعية- يعد " النشاط التعليمى" الذى سيكون مهيمناً فى المرحلة التالية مرحلة الطفولة المدرسية من ٦ : ١٢ سنة." فالطفل يبدأ فى التعليم لعبا " ليونتيف ص ٥٠٦ سنة ١٩٧٢.

**ثانيا** : النشاط المهيمن هو هذا الذى تتكون بداخله بعض " العمليات النفسية" او يعاد بناؤها فمثلا فى " النشاط اللعبى" تتكون عمليات التخيل النشط والتصور وفى اثناء " النشاط التعليمى" تتكون عمليات التفكير المجرد .

بعض هذه العمليات لاتتكون فقط فى داخل النشاط المهيمن ذاته ، بل قد تتكون فى بعض صور الأنشطة المصاحبة له والنامية فى اطاره فعمليات تجريد الألوان وتعميمها مثلاً التى تتكون فى مرحلة ماقبل المدرسة لاتتكون فى اطار اللعب نفسه بل فى عمليه الرسم التى يقوم بها الطفل أثناء اللعب المصاحبة للعب بمراحل نمو متصله اتصالات وثيقا بعمليات نفسية هامة - كالتخطيط وتنظيم العمل .

تتكون هذه العمليات فى مراحل متقدمه من اللعب فنجد الطفل فى البداية يستعمل الأقلام والألوان على الأوراق دون أن يدرى ماذا يرسم ، ثم بعد ذلك يحدد ماذا يرسم ينظر للناتج من زوايا مختلفة ويقول " رسمت قطة أو رسمت بيتنا .... الخ ، ثم بعد ذلك يحدد ماذا يرسم قبل بداية عملية الرسم متفقا فى ذلك مع مرحلة اللعب ذو التخطيط السابق .

كذلك تتكون عمليات " الترميز" فحينما يحتاج الطفل اثناء اللعب لبناء منزل لايلزم للقيام بهذا العمل مواد بناء مشابهه لما يستخدمه الكبار ( كقوالب الطوب البلاستيك مثلا المصنعة على شاكله القوالب المستخدمة فى الحقيقة ) ولكننا نجد الطفل يستعيض عن هذه الأشكال المطابقة لمواد الكبار يلعب بالكبريت مثلا أو بأغطية الزجاجات او علب السجائر فهو يرمز للمواد بأى من المواد المتاحة ويعطيها نفس الأسم ويقول " نفرض ان هذه هيقوالب الطوب اللازمة للبناء او حينما يحتاج لركوب سيارة او حصان فيستعمل العصا ويمتطيها او الكرسى فهو بهذا يرمز وينيب بعض الأشياء عن أشياء أخرى ويعطيها نفس الخصائص والصفات ويجعلها تقوم بنفس الوظائف التى تقوم بها الأشياء الحقيقية فى الواقع بالرغم من أن القيام بهذه العمليات النفسية مازال فى مرحلة التلقائية الا انه بلاشك يوسع من معارف الطفل حيث يوظف فعاليته فى هذه المجالات .

**ثالثا** : النشاط المهيمن هو النشاط الذى تتميز فى اطاره الشخصية ويصبغ كل التغييرات النفسية بصبغته الخاصة ،حيث ان نمو الشخصية لايتم الا بأنفتاح عالم الكبار بقيمه ومعاييره امام الطفل ليتعرف على كافة الادوار الاجتماعية بما لكل منها من حقوق وماعليه من واجبات .

أنه النشاط الذى تتعرف الشخصية من خلاله على البيئة الأجتماعيـة بمختلـف أدوارهـا فالطفل يتعرف من خلال لعبة لدور الطبيـب مثـلا علـى واجباتـه ، وعلـى سـلوكياته علـى قيمه ، وعلى التزاماته .....الخ كما يتعلم الالتزام بالادوار فالطفل الذى لايستطيع الوقوف للحظات فى عمل كمساعد لوالده فى حمل بعض من الادوات **يلتزم** بواجبات الحراسة لمدة ساعة كاملة حيث هو حارس لمخزن ذخيرة مثلا فى اللعب كذلك الطفل الـذى لايمكنـه كبح جماح رغبته فى التهام قطع الحلوى الموجودة امامـه نجـده **لايلمسـها** اذا كـان قائمـا بدور المضيف الذى يعد الحلوى لضيوفه القادمين فى الطريق.

هذه التغييرات النفسية الرئيسية ونعنى بها التحكم فى الرغبات العاجلة املا فى مكافأة اجله والالتزام بواجبات الدور مهما كلفه من مشقة لايمكـن ادخالهـا لشـخصية طفـل مـاقبل المدرسة الا من خلال النشاط اللعبى والطفـل الـذى لايتعلـم تـأجيل اشـباع رغباتـه لايمكنـه الجلوس لاداء الواجبات المدرسية كذلك الذى لم يخبر الألتزام بمسئوليات دور مـافى اللعـب لايلتزم بالاستيقاظ المبكر للذهاب للمدرسة ..... الخ .

فاذا كانت هذه سمات النشاط المهيمن كما يبدو من خصائصه الثلاثة فلا سـبيل لتوصيـل الخبرة الأجتماعية ودفع الفعالية الذاتية للطفل الا بالطرق على بـاب هـذا النشـاط وادخـال كافة المعلومات اللازمة لنمو الشخصية من خلال هذا الباب اذ لو طرقنا ابوابا اخـرى ( غـير مهيمنه فى المرحلة المعينة) فلن تستجيب الشخصية لهذا الطـرق وبالتـالى لاسـبيل لتوظيـف قدرات الطفل وتشغيل أعضائه الا من هذا الباب وحينئذ لايكون امـام المربـى الا أن يتعـرف على الأنشطة التى تعتبر مهيمنه فى المرحلة المعينة **ليغلف بها** كل معارف البيئة المحيطة ومثيراتها حتى تنفذ للشخصية وتحرك فعاليتها ونشاطها للتعرف عليها واسـتيعابها وبذلـك تنمو الشخصية .

ذلك هو الدليل المنطقى الذى يثبت أحقيه النشاط المهيمن فى كونه محددا من محــددات النمو مادمنا اتفقنا فيما سلف على أن النمو لايتم الا بأستيعاب الخبرة الأجتماعية.

ومما يؤكد ان النشاط المهيمن هو المحدد الاول لعملية النمو أن عناصر البيئة ومؤسســاتها المختلفة كثيرا ماتحاول نقل الخبرة للطفل وعرضها له وتكرار تعريفه بها حتى يســتوعبها ، ولكن يبدو كما لو كان يعيش فى عالم آخر بعيــد كـل البعـد عمـا تسـتعرضه لـه البيئـة مـن الخبرة اللازمة للنمو وهذا يعنى ان المؤثرات البيئة لايلزم عنهــا لـدى الاطفـال فـى مختلـف المراحل **استجابه** من نموذج واحـد وان الطفـل ليـس مجـرد **مستجيب** وانمـا هـو **ذات مؤثرة** على البيئة نفسها وهو يزداد تأثرا بالبيئـة وتأثـيرا فيهـا بمـا تعلمـه اثنـاء عمليـات التفاعل الأجتماعى فى العديد من المواقف الحياتية التـى يوظـف فيهـا قدراتـه وتظهـر فـى صورة عمليات ومهارات مختلفة تكتسب وتنمو اثناء نشاطه التفاعلى كمـا تتغـير اسـتجاباته مع مراحل نموه المختلفة فما كان يثير انتباهه فى الماضى بشدة يصبح عديم التأثير عليه الان كما تفقد الطلبات التى كان يكلف بها فيقوم بتنفيذها بكل دقة واهتمام تأثيرها تمامـا عليـه (لوبلنسكايا ص٨٦،٨٧) .

وكثير من الأباء يظهرون اهتمامهم بتنشيط الطفل ودفعه للتفاعل عن " طريق شراء اللعب الغالية وتكديسها امامه ، كما يحاولون جاهدين استثارة فاعليتـه ونشـاطه بتعـدد المؤثـرات الخارجية لكنهم لايجنون من وراء هذا كله سوى جمود الطفل وقد ترى الطفل يتسلل ليجمع أغطيه الزجاجات ويلعـب بهـا تاركـا هـذا الحشـد الهـائل مـن اللعـب التـى تمثـل ادوات يستخدمها الكبار وقد كان الأباء يتصورون أنه محتاج اليها فى العابه .

لعل هذا كله يثير الأنتباه إلى أن هناك مداخل خاصة وأبوابًا معينة تُطرق بشكل خاص وفى وقت معين فتستجيب جميع القدرات بكـل طاقاتهـا المنتظرة المحتشـدة وراء هـذه الداخـل بالذات وهذا يؤكد أنـــه ( **أذا تدخلت البيئة بالشكل المناسب فى الوقت المناسب أدى ذلك للأسراع بالنمو** ) حيث تقدم المثيرات بالشكل الدافع للتوظيف .

ثم يؤدى التوظيف للتنمية بزيادة القدرات ومن هذا يعتبر النشاط المهيمن أبواباً متغيرة تبعاً لمراحل النمو المختلفة ويجب أن يطرق كل باب فى حينه لتنشـيط عمليـة أسـتيعاب الخـبرة الأجتماعية ، وعدم الخلط بين الابـواب المختلفـة أى يجـب الحـرص حتـى لا تطـرق بابـا لاتوجد وراءه القدرات فى هذه المرحلة .

أن اعضاء الطفل فى مرحلة مـا قبـل المدرسـة لاينبغـى توظيفهـا بـأن تعطيـه مـا يتحسسـه ليتعرف عليه .

أو نعطيه من المثيرات الضوئية ما يجعله يوظـف عينـه وينشـطها لان هـذه المثـيرات كـانت مناسبة فى المرحلة السابقة حيث المهيمن هو " النشاط الحاسى " ولكن اذا مـا وجـد الطفـل نفسه مضطـلعاً بمهمة رجل المطافى فى لعبة مـع أصحابـه نجـده يبـذل كـل الجهـد للقيـام بواجبات الدور ملتزما تماماً بما تمليه عليه القيم والضمير عاملاً بكل جد وأجتهاد لانجاز ما يجب انجازه فهل هناك باباً أخر أوسع من هذا الباب يفتح أمـام طفـل المرحلـة مسـئوليات واعباء عالم الكبار فى أدوراهم المختلفة ؟

بالطبع لايمكن القطع بأن النشاط المهيمن هو الباب الوحيد للمعرفـة والنمـو فـى مرحلـة بعينها حيث أن باقى الانشطة الاخرى لاتموت ولاتنتهى لمجرد الانتقال من القمـة إلى عـالم الانشطة التابعة ولكنها تعمل فى خدمة هـذا النشاط المهيمـن ، فبـدون النشـاط " الحاسـى الحركى " لايستطيع الطفل اللعب ولكن اللعب الذى يـبـدأ تـحسيـساً تـكراريـاً لبعض

الحركات التى يراها الطفل تجرى معه ينتهى لعباً ذا قاعدة ملزمة لنفس الطفل بالتحكم فى أشباع رغباته وتأجيل بعضها حتى يتمتع بالقيام بواجبات الدور الذى يقوم به فى حين لايمكن أقناع الطفل نفسه **بالحوار الجاد** مع الكبار بتأجيل أى من رغباته فالصبر والانتظار ليس لهما فى قاموس طفل هذه المرحلة مكان طالما يتم عرضهم عليه من باب **الحوار الجاد** ويطلب منه استيعابهما **أرادياً** ولكن نراهم ملزمين للطفل ذاته فى **أدوار اللعب** الذى هو مهيمن فى هذه المرحلة لذلك فهو الباب الاوسع الذى يتلقى منه الطفل كل مثيراته بصفتها دوافع لتوظيف قدراته التى تنمو فى الوقت نفسه بفعل هذا التوظيف .

ولكن كل ما يمكن للبيئة عمله هو ترتيب التراث الذى نريد توصيله للطفل بالشكل المناسب وتمده به فى أطار مثيرات معينة " مناسبة للنشاط المهيمن " فى الوقت المناسب " وقت هيمنه النشاط المعين " لتستثير فاعلية الطفل وتستحث دوافعه للنمو .

**الطفـــرة :**

تم الاتفاق على أن النمو هو عملية تغيير مستمرة متتابعة تنتقل بالشخصية ككل من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة على سلم الارتقاء والتطور بفعل عمليات التفاعل الاجتماعى التى تعمل على تشغيل الاعضاء وتوظيف القدرات وبالتالى على تنميتها .

فهل يسير النمو هادئاً فى خط مستقيم وعلى وتيرة واحدة طوال مراحل النمو المختلفة ؟ يجيب فالون على هذا السؤال بأن (عملية البناء " النمو " تستمر فى ما يشبه " التناوب " فتصل كل مرحلة من مراحل النمو بالمرحلة التى تليها بوقائع من النضج تنتج ما يشبه الثورات فى السلوك ويتفق معه بياجيه فى " أن النمو يسير فى بعض الاحيان بهدوء ثم لايلبث أن تحدث فيه قفزات ) .

( وهكذا تتدرج التناوبات التى تستتبع النمو ، ولايبدو التغيير محسوساً الا بعد أمد طويل من النمو الهادىء ويبدو هذا التغيير دفعة واحدة وبصورة عنيفة نتيجة استيعاب الشخصية للخبرة الاجتماعية واتساع العالم الخارجى فلحظات النمو " القفزات " أو مانفضل تسميته " بالطفرة " مسبوقة باكتسابات كثيرة تتيح للشخصية سعة أفق فتستحدث حالة ثورية تصبح منطلقة بدورة جديدة ) " فالون ص ٨٠ سنة ١٩٧٨ " .

من هذا يمكن تعريف طفرة النمو بأنها " اللحظات التى تحشد فيها القدرات والمدخر من الخبرات وتزيد عن متطلبات المرحلة مما يجعلها تضيق بأمكانيات الشخصية وما لديها من خبرات فتتطلع الشخصية للقفز خارج حدود هذه المرحلة التى لم يعد فيها ما يثير الانتباه ويستحث دوافع التعرف والاكتشاف ويضمن استمرار التفاعل بين الشخصية والمجتمع " فى هذه اللحظات تحاول الشخصية **القفز** لمرحلة أعلى تتجاوز بها المرحلة التى تحتلها فى الوقت الراهن .

**ما هى المعدات التى تستخدمها الشخصية لتحقيق الطفرة وكيف تتكون هذه الادوات ؟**

من وجهة النظر الاجتماعية التاريخية تعتبر مراحل النمو مراحل اجتماعية الطفل أى جعله عضواً **فى مجتمع** وتتحدد أجتماعية الطفل بمطالب الحياة الاجتماعية وبواسطة التنظيم التربوى الذى يفجر طاقات الاجيال الصغيرة " كلاوسن ولياز ١٩٦٣ " .

ان البيئة هى التى تكون سلوك الطفل وتخلق دوافعه وأهتماماته وأمكانياته وقدراته على التصرف تبعاً لمطالبه البيئية وتوقعاتها ، فهى التى تؤكد على بعض السلوكيات وتدعمها او تخلق العدوان وبذلك تضمن تغيير الخصائص السابقة للطفل لتحل محلها خصائص جديدة

" مايير سنة ١٩٦٥ " وفى نفس الوقت الذى يعتبر النشاط والتفاعل الاجتماعى مظهراً من مظاهر نمو الطفل ودلالة عليه نجده أيضاً فى النهاية وسيلته البيئية للتأثير على نمو الطفل.

وترى النظرية الأجتماعية التاريخية ان البيئة تقوم بذلك كله عن طريق التوظف كقول فالون ويتم هذا تبعا لاساس نظرى هام يقول (ان توظيف الاعضاء ينمطيها) وهو قريب الشبه بقانون الاستعمال والاهمال عند السلوكيين .

وهنا يجدر بنا الحديث عن دور البيئة والتنشئة الاجتماعية بنمطيها **"التدليل والقسوة"** واثرهما فى احداث طفرة النمو والتعريف بخصائص التربية الخلاقة أو الفعالة وكيف يتحقق النمو عن طريق الطفرات ودورها الرئيسى فيه بصفتها احد محدداته.

ان المعدات اللازمة لحدوث الطفرة هى الحشد الهائل من الخبرات المتعلمة من المجتمع وهى هذه المدخرات المعرفية التى استفادتها الشخصية فى عمليات التواصل الاجتماعى بمعناه العام ولانبالغ اذا ماعتبرنا ان الشخصية تتكون فى النشاط وان الوعى ينمو من خلال النشاط ولايمكن الكشف عن قوانين النمو النفسى عند الطفل الا عن طريق دراسة شتى **أوجه نشاطه** ( لوبلنسكايا ) حيث ان أى نشاط يتوجه لهدف واحد ويتطلب استخدام مهارات وتوظيف قدرات لتحقيق هذا الهدف .

ويزداد مع كل يوم دور النشاط فى حياة الطفل ويتعقد التأثير المتبادل بينه وببن البيئة " التفاعل الأجتماعى " وبهذا تتسع خبرته الشخصية ويتعلم ذلك" التعلم الذى يدفع الشخصية على طريق النمو فهو يمضى امام النمو ويجره وارءه "( فيجو تسكى سنة ١٩٦٩ ).

وايه ذلك ان طفل **المهد** اذا ماهيأت له البيئة مثيرات لنشاطه **الحاسى الحركى** ( المهيمن فى هذه المرحله ) فوظف حواسه للتعرف على هذه البيئة واشبع تعطشه للعلم يتطلع للتعرف على بيئه اوسع منها فيبدو لمرحلة النمو اللاحقة حيث أصبحت البيئة الحالية معروفه له وفقد عوامل التشويق التى تدفع عمليات التفاعل الأجتماعى واصبح احتجازه فى اطار هذه المرحلة معوقا ، فيضيق بحدود هذه المرحلة ويتطلع الى تخطيها وفى هذه اللحظة يكون النشاط "الحاسى الحركى" قد اوشكت مرحلة هيمنته على الأنتهاء واصبح غير جدير بالوفاء بمتطلبات الشخصية ويكون قد اتم تربية نائبة واعداد النشاط الذى ينوب عنه " اللعبى" وهو المهيمن فى مرحلة ماقبل المدرسة . بيد ان النشاط الحاسى الحركى يظل قريبا منه حتى يتأكد من كفائته للقيام بمتطلبات المرحلة حينئذ يتخلى عن القمة له وهنا **تحدث الطفرة** وتتم بفضل ماسبق احتشاده من خبرات للأنتقال الى المرحلة اللاحقة .

وعند هذه اللحظات "الطفرات" تقف البيئة أحد موقفين فأما أن تتيح للطفل التعرف على مثيرات المرحلة اللاحقة مما يعمل على توظيف قدراته ونموه. وأما ان تعرقل محاولته التعرف باحتجازها للشخصية فى نطاق مرحله النمو الحالية .

ويرجع الموقف الأخير من المجتمع الى سببين:

**الأول :** الخوف على الشخصية وعدم الرغبة فى تعرضها للمشكلات فيحاول المجتمع ان يقدم الخبرات جاهزة ظنا منه أن هذا يوفر للطفل المعلومات اللازمة **"التدليل"**.

**الثانى :** الشك فى قدرات الشخصية فلا تعطيها البيئة جواز مرور للمرحلة اللاحقة ، ولاتقبل تغيير مكانتها الأجتماعية . وهذا الشك قد يجعل المجتمع متسلطا مصمما على عدم قبول كل مايقدمه الطفل مما يزيد من اعبائه ، فيطالب الشخصية بـاكثر مما تستطيع

**"القسوة** "ومن هذا تنشأ **الأزمة** وهو المحدد الرابع للنمو وهو يمنع النمو بمعنى انه يوقف التوظيف والتعلم .

وتبعا لموقف الشخصية من حل المشكلات المكونة اللازمة تتحدد المكانة الأجتماعية التى تحتلها ونظرة المجتمع لها فأما ان تتفاعل مع المجتمع وتحل مشكلاتها أثناء التفاعل وتزداد خبرة وثقة يقدراتها على حل المشكلات فتعبر مراحل النمو بسرعة ، أما ان تلجأ الى كثير من الحيل الدفاعية او الهروبية او تسير فى النمو بخطوط ملتوية تؤخر الأنتقال والتطور وتعوق التفاعل وتتناوب الشخصية المشكلات فتنشأ بذلك الشخصية- المشكلة " المتأزمة " .

ومما تقدم يتضح لزوم الطفرة للنمو ، أذ هى " الربوه التى ترتقيها الشخصية لتنظر للمرحلة اللاحقة وتحدد وسائل التعرف على خبرات هذه المرحلة" ،" وهى الحشد الذى يهيىء الشخصية للعبور للمرحلة الجديدة" انها درجة لازمة لارتقاء سلم النمو ، وعليها تترب مراحل النمو اللاحقة ووسائل التفاعل التى تتفتح بها امام الشخصية مغاليق التراث الأجتماعى .

( ولايحدث الانتقال الا بحشد من الأكتسابات ولايتم الاكتساب الا بالتوظيف ) "فالون" ولايدفع للتوظف الا النشاط المهيمن وهكذا نجد النمو سلسلة من المراحل المتعاقبة لايتم على نحو هادى بل تنتهى كل مرحلة فيه بحشد هائل من وقائع النمو والنضج الذى يتيح مايشبه الثورة او الطفرة وفى كل مرحله يخرج الكائن مزودا بامكانيات وقدرات فتطالبه البيئة بمطالب اجتماعية جديدة . ويمكن أن نسوق مثالاً على ذلك الطفل فى مرحلة المهد وعند الأقتراب من عامة الثالث يمتلك بفعل التوظيف خبرة ومطامح جديدة سوف ترغمه على مراجعة علاقته بالبيئة وبالمحيطين به وبالكون كما انه أكتسب كثيرا خلال مرحلة المهد كالمشى والكلام مما أتاح لشخصيته ممارسة البحث والتقصى فى عالم هذه

المرحلة وفى المعانى المرتبطة بها وهذه المكتسبات تحدث فى وجهات نظره شيئاً من الأنقلاب فأبن السنوات الثلاث وقد تخلص من مساعده الغير المتصلة الدائمة ( بفعل تدريبه خلال هذه السنوات على القيام بتحقيق أحتياجاته فهو ياكل بمفرده ويلبس ملابسه ويعتنى بأحتياجاته الذاتية بمفرده مستقبلاً ) تجده يكتشف قدراته الذاتية مما يكسبه أحتراماً لشخصيته ويقوم بأستعراض قدراته مما يتيح له تجديداً شاملاً لمبادئ سلوكه وحينئذ يطالب بتغير مكانته الإجتماعية فيرفض النظرة السابقة له على أنه طفل يعتمد كلياً على الوالدين لأشباع كافة أحتياجاته ويبدو هذا التغير " النمو " ملحوظاً بشدة عند فترة الطفرة أى فى نهاية المرحلة التى كان يسير فيها النمو سيراً هادئاً عندما يطلب الطفل الأنتقال إلى مرحلة لاحقة فهذا التناوب الذى يدفع الشخصية للنمو يستثير دائماً حالة جديدة تصبح منطلقاً لدورة جديدة " فالون ص ٨٠ " وحدوث الأنتقال رهن بحدوث هذه الطفرات أو لحظات النمو الثورية التى يتوالى فيها نمو الطفل فى أشكال تتعدل من مرحلة إلى مرحلة بفضل مكتسباته فى المرحلة السابقة وتتغير تبعاً لذلك **مكانته الإجتماعية** التى يحتلها فى نظر المجتمع وفى نظر ذاته.

ويستبين مما تقدم وضوح العلاقة بين هذين المحددين والمكانة الأجتماعية بوصفها المحدد الثالث كما يستبين ظاهرة الديناميكية التى تتسم بها هذه العلاقة .

## المكانة الإجتماعية:

تعد المكانة الإجتماعية التى يحتلها الطفل فى مراحل نموه المختلفة المحدد الثالث لنمو شخصيته ككل وقد لوحظ من عرض المحددين الأولين أن هناك تفاعلاً وتكاملاً بينهما فعن طريق توظيف القدرات وأخراج الأمكانيات الكامنة بعد أستثارتها بواسطة النشاط المهيمن إلى تشغيل فاعلية الطفل فى كل مرحلة تتكون الخبرات وتحتشد لتكون ما يسمى بالطفرة ، وهذه تدفع بدورها الشخصية لتغير مكانتها الإجتماعية فبدون توظيف النشاط المهيمن ليقوم

بدوره لا يتكون الحشد من الخبرات الإجتماعية الذى يكون الطفرة وبدون الطفرة التى تدفع الشخصية للتطلع للمكانه الجديدة تستكين الشخصية فى البيئة الطبيعية التى لا تدفع للتعلم وبالتالى لا تدفع للنمو ولا تتطلع الشخصية لأى تغيير كما لا يتكون النشاط الذى سينوب عن النشاط المهيمن الحالى ويهيمن على المرحلة اللاحقة.

## ما المقصود بالمكانة الإجتماعية ؟ ولماذا تعد محدداً من محددات النمو ؟

أن المكانة الإجتماعية للشخصية هى نتاج مجموعة الوظائف والأدوار التى يقوم بها الفرد وتتحدد المكانة تبعاً لمدى كفاءته فى القيام بهذه الأدوار وسماته الخاصة فى الأداء .

كما تتحدد تبعاً لذلك نظرة المجتمع له وتقديره لخبراته التى يستعرضها أثناء قيامه بالأدوار المتعلقة وللشخصية الواحدة كثير من الأدوار الإجتماعية التى يقوم بها وقد تقوم الشخصية ببعض هذه الأدوار خير قيام فتحصل بذلك على أستحسان المجتمع وثنائه عليها فيشكل ذلك دافعاً جديداً لمزيد من النجاح فى هذا الدور .

ويكون الثقه بالنفس فتنمو الشخصية بأقتحامها لمشكلات الدور وأستمرار التفاعل الذى يوسع نطاق خبراتها ومن ثم يتقبلها المجتمع فى مكانتها الجديدة ويتيح لها فرص التوظيف والتنمية أذ تكون جديرة بالمكانة التى تحتلها وقادره على حل مشكلاتها المرحلية.

وقد لا تستطيع الشخصية القيام ببعض هذه الأدوار أما لقصور فى قدراتها وامكانياتها وأما لأن المجتمع لم يتح أمامها الفرص المناسبة للتوظيف . والنتيجة واحدة فى الحالين إذا أعيق التوظيف لأى من الأسباب ويؤدى إلى أعاقة النشاط المهيمن وعدم قيامه بوظائفه اللازمه لنمو الشخصية ، وبالتالى لا تقوم الشخصية بأدوارها المرحلية فيستكثر المجتمع المكانة التى تحتلها ويحرمها من الثقة ويشكك فى أمكانياتها مما يدفع البيئة إلى تخفيف

الأعباء عن هذه الشخصية وتقليل ادوارها وبالتالى ، تحرم من التدريب والمران والتوظيف الذى يؤدى بدوره إلى قله خبراتها فى المجال فلا يتكون الحشد من الخبرات الإجتماعية الذى يؤدى إلى الطفرة ويصبح الفرد غير قادر على الوفاء بمتطلبات المكانة التى يشغلها أو التى يجب ان يشغلها **وهنا تقف الشخصية أحد موقفين :**

فأما ان تستكين بأن يقوم آخرون عنها بأشباع حاجاتها ، واما ان تتمرد على الوضع وتحاول ان تثبت للمجتمع انها جديرة بهذه المكانة التى يبخل عليها بها ، وفى هذه الحالة الأخيرة ونظراً لعدم وجود الخبرة والاعاقة السابقة تفشل الشخصية دائماً فى القيام بالادوار، فيزداد الموقف تعقيداً بحيث تظهر الشخصيات المخربه او المريضه التى تلجأ للحيل الدفاعية والهروبية لأثبات ذاتها واشباع احتياجاتها ومن هنا يظهر المحدد الرابع للنمو وهو **"الأزمة "**.

وهكذا تعتبر المكانة الإجتماعية التى يحتلها الفرد دافعاً لزيادة خبراته وتطوره ونمائه أو معوقاً للنمو وسبباً للأزمة ويتحدد مفهوم الأزمة بناء على سلوك الشخصية فى حل المشكلات المرحلية فالشخصية التى تلجأ للحل عن طريق أعمال العقل وتشغيل القدرات واخراج الامكانيات والتصدى للمشكلة **بوعى** لا تتعرض لأزمات النمو اما الشخصية التى تفشل فى التوافق فى مواجهة الواقع بمشكلاته وتأبى الأعتراف بالعجز أو القصور والفشل فتلجأ للطرق التلويه لحل المشكلات وتتعرض للأزمة وهى ما تسمى ( بالشخصية التأزمه أو المشكلة ) " مياسيف سنة ١٩٦٠ ".

## الأزمــة :

### ما هو المقصود بالأزمة ؟ ومتى تحدث ؟

تحدث الأزمة حينما يعاق النمو وتواجـه الشـخصية بمشـكلات يسـتعصى عليهـا حلهـا فتهرب من مواجهتها بالحيل الدفاعية والطرق الملتوية.

هناك نوعان من المشكلات التى تعترض الشخصية اثناء عمليات التفاعل الإج تماعي.

### النوع الأول :

وهى المشكلات الدافعه للنمو الناتجة من اختلال التوازن ، والتنـاقض الـذى يسـمح عـن طريق النشاط والفاعلية بتكوين خصائص جديدة للشخصية ويستثير القـدرات فيخرجهـا مـن حالة الكمون إلى عالم الفعل ، ومن ثم تظهر العمليات التى تعمل على أعادة التوازن وحـل المشكلات وتنعم الشخصية بالتوافق .

يتوقف نمو الشخصية ونضجها على كيفية مواجهة المشكلات الحادثة اثناء النمو ودرجة الوعى بها .

### النوع الثانى :

وهى المشكلات التى تستعصى على الشخصية حلها اما لقصور فى قدراتها او لضخامتهـا وخروج هذه المشكلات عن نطاق الخبرة الشخصية وبالتـالى تهـرب الشـخصية مـن مواجهـة المشكلات.

وكما هو معروف ان الشخصية التـى تنعـم بـالتوافق ليسـت هـى الشـخصية التـى تخلـو حياتها من المشكلات بل هى الشخصية القادرة على مواجهة المشكلات بوعى وحلها اذا كان الحل فى مقدورها او الاعتراف بالعجز إذا كانت المشكلات أكبر من أمكانياتها .

وهذه الشخصية سواء أستطاعت حل المشكلة أو أعترفت بعجزها عن حلها هى شخصية سوية ولا تسبب لها المشكلات التى تواجهها أى ازمات طالما ان هناك مواجهة للواقع واعترافاً واعياً .

ولكن حينما تأبى الشخصيه الأعتراف بعجزها عن حل المشكلات وتهرب من مواجهتها عن طريق الحيل الدفاعية المختلفة تنشأ الأزمة .

**والمشكلات من النوعين** :حادثه لا محاله فى مراحل النمو وهى دوافع للنمو اذا واجهتها الشخصية بوعى وقامت بتوظيف قدراتها للتصدى لها حتى فى حالة عدم تمكنها من الحل فيكفى انها كانت مثيرات ودوافع لتنشيط واستثارة الفعاليه لتستمر الشخصية فى عمليات التفاعل والعبور إلى مراحل النمو اللاحقه .

وهى معوقات للنمو إذا فشلت الشخصية فى حلها وعجزت عن الأعتراف بهذا الفشل ولجأت للهروب من مواجهة الواقع .

بهذا المعنى يمكن اعتبار الأزمات محدداً من محددات النمو، ويمكن للبيئه استغلال هذا المحدد لدفع عجلة النمو واثراء شخصية الطفل اذا استطاعت وضع الطفل امام مشكلات جديدة تتناسب مع امكانياته المرحليه وتستحثها للعمل ولم تسهل له الحصول على كل احتياجاته بدون انجاز منه أو نشاط " بالتدليل " كما يجب ان نقدر له محاولاته حق قدرها ولا تضع امامه العراقيل بالتشكك فى قدراته وفى نفس الوقت لا تحمله أكثر من طاقاته فتقسو عليه وبتكرار الفشل فى مواجهة القسوة يفقد الطفل ثقته ويصبح عاجزاً عن التفاعل السوى فيلجأ الى ميكانيزمات الدفاع التى توهمه بحل المشكلات حين انها تمنعه من التوظيف وتوقف نموه .

وهكذا يتبين ان نمط التربية القائم على **التدليل** ينتج عنه عدم التوظيف الذى يؤدى لأعاقه النمو وحدوث الأزمه ولكن نمط القسوة قد ينتج أزمات النمو وقد تتغلب الشخصية على المشكلات بفعل التوظيف وتتخلص من الأزمة.

تمشياً مع الهدف من دراسة نمو الشخصية فى هذا الكتاب كان هذا البحث الذى إقترح إطار نظرياً جديداً لدراسة النمو كعملية دياليكتيكية حتى يتسنى لنا التدخل لعلاج بعض المشكلات التى تحدث فى مجرى النمو ومنع حدوثها أو الأسراع بنمو الشخصية فى مرحلة ما .

# الفصل الثالث

## مراحل تقسيم النمو وأسس التقسيم
## كتطبيقات عملية لمحددات النمو

## تطبيقات عملية لمحددات النمو

سبق الأتفاق على تحديد أربعة معايير موضوعية وواقعية كمحددات لنمو الشخصية وقد تأكدت صلاحيتها كمحددات حسب التعريف الأجرائى للمحدد فى الأطار النظرى المقترح لدراسة النمو دراسة " ديااليكيتكية ".

تم أستنتاج هذه المحددات من النظرية الأجتماعية التاريخية التى تعتمد على ثلاث دعائم رئيسية لتحديد مفهوم الشخصية ونموها.

**الدعامة الأولى :** قضية الوعى .

**الدعامة الثانية :** أستخدام الأدوات .

**الدعامة الثالثة :** قضية التفاعل الأجتماعى .

ترد النظرية التاريخية بهذه القضايا على الأتجاه المثالى الذى يرى الانشطه النفسية موجوده داخل الفرد دفعة واحدة وتخرج فقط بفعل مثيرات المواقف المختلفة فهى لا تتكون ولا تستحدث .

كما ترد بها على الأتجاه الطبيعة الذى لا يرى فرقاً جوهرياً بين سلوك الحيوان والنشاط النفسى للأنسان.

### أولاً : قضية الوعى :

تؤكد هذه القضية الوعى كمعيار لنمو جميع العمليات النفسية والعقلية حيث تظهر هذه العمليات على مسرح الحياة **مرتين** مرة تلقائية مباشرة ذات دوافع أجتماعية، ومرة أخرى واعية توسيطية متعلمة ومقصودة . وهذا يعنى ان التغير الذى يطرأ على العمليات العقلية أثناء النمو ليس تغيراً **كمياً** بل هو تغير فى **نوع** هذه العمليات .

وتنمو عملية أدراك اللغة الأم لدى الطفل من التلقائية إلى الوعـى ، فـنرى الطفـل يتقـن القواعد النحوية للغـة الأم قبـل دخولـه المدرسـة بفـترة طويلـة، ولكـن هـذا الأتقـان تلقـائى ومكتسب بالمحاكاه ووظيفته الرئيسية أستمرار التفاعل الأجتماعى ، والتعبـير عـن حاجـات الطفل الرئيسية فإذا طلب من هذا الطفـل نطـق كلمـة تبـدأ بحـرف " الميـم " مثـلاً فسـيجد صعوبة شديدة فى ذلك حيـث يلزمـه عمليـة " التصنيـف " " والأسـتقراء " الواعـى لمفـاهيم الحروف والكلمات و هو غير قادر بعد على إعمال فكرة الواعى فى هذه المفاهيم ، ولذلك لا يمكنه إستدعاؤه بصورة إرادية أو تحليلها إلى عنـاصرها الأوليـة ، أو أستخدامها كوسـائط لحل مشكلات فكرية ولا يتسنى له ذلك إلا بالتعليم المنظم المقصود ، فينمـو حينئـذ أدراكـه الواعى الذى يسمح بالتكيف وحل المشكلات التى لا يمكن حلها بالأدراك التلقائى .

## ثانياً : الأدوات :

تعد رموز اللغة " والمفاهيم " أهم الأدوات التى يستعملها الأنسان بوصفها وسائط مصنعـة أجتماعياً بواسطتها تنتقل العمليات العقلية من التلقائية إلى الوعى ، وترتقى من العمليـات الحيوانية إلى المستوى البشرى .

ويتميز نشاط الأنسان عن نشاط الحيوان بـأن الأول نشـاط توسـطى (يسـتخدم الوسـائط، الأدوات) فهو يدرك من موضوعات البيئة تلك الأشياء التـى تتصـل بحاجاتـه البيولوجيـه ، والأخرى التى تتوسط بينها وبين نشاطه لأشباعها . كما يدرك المثيرات البيئية بعد صياغتها فى قوالب المفاهيم التى تكونت لديه أجتماعياً من المعايشة والفهـم والأسـتيعاب ( أى حـين أستدخال الأدوات ) . فعلاقة الأنسان بالعالم الخارجى تتوسطها أدوات العمل والأنتـاج مـن

ناحية وكذلك نشاط الأفراد الآخرين ودورهم فى هذا العالم من ناحية اخرى . وتتجلى هذه العلاقة فى تقسيم العمل بين مجموعة من الأفراد بحيث لايتحقق الهدف من العمل إلا أذا قام كل فرد بدوره الموكل إليه . وهذا يؤكد ضرورة تمثل الخبرة الأجتماعية وأستدخالها لعمليات النمو .

## ثالثاً : التفاعل الأجتماعى :

لايتم النمو إلا فى عمليات الاختلاط والمعاشرة وعمليات التعلم والتعليم فالتفاعل الأجتماعى هو الذى يخرج القدرات فى صورة عمليات ولاتتكون العمليات الواعية إلا بالتوظيف المقصود من المؤسسات الأجتماعية . وعدم التوظيف أو التوظيف الخطأ يؤدى إلى أحتجاز هذه العمليات فى المرحلة الدنيا التلقائية لذلك إذا أردنا الحكم على ذكاء الطفل فيجب ان يصدر هذا الحكم بعد تعريضه لعملية التفاعل الأجتماعى القادرة وحدها على تكوين وعيه وأخراج قدراته وتحديد **منطقة نموه المقبل** .

وقد أتاحت فكرة ( **منطقة النمو المقبل** ) وطرق دراستها أثراء الأسس العلمية للتأثير التربوى السليم على الطفل ونبهت الى الدور الخطيرالذى تلعبه طرق التدريس المختلفة بوصفها وسائط أجتماعية توظف قدرات الطفل وهى فى أطارها تتكون وتنمو العمليات العقلية الواعية .

## مشكلة البحث وأهدافه :

يواجه علم نفس النمو بتحديات جسيمة تتمثل فى تفاقم مشكلات الطفولة التى تتطلب تدخلاً سريعاً بحلول عملية وأدوات موضوعية لحلها .

ولذا مست الحاجة للأدوات المقننة التى تساعد فى تشخيص أمراض النمو ومشكلاته ووصف ظواهره وتحديد اسبابه حتى يمكن القضاء على المرض وتحقيق الوقاية للأصحاء .

كما يلزم التحديد الواقعى العملى لدور البيئة والوسائل التى تستخدمها فى بنـاء الشخصية والأسراع بنموها . حيث ركزت قضية الوعى على خطورة البيئة واثرها فى نمو القدرات بل وتكوينها الواعى .

وفى وقت مواجهة المشـكلات والتحديـات يـلزم القيـام بعمليـة تفضيـل بـين النظريـات والأسس النظرية المختلفة ، وترجح كفة النظرية التى تتيح أكبر عدد من أدوات العمل التـى تحقق الأهداف المعرفية أو التطبيقية العملية لحل الشكلة .

وبتحليل بعض طرق المواجهة لهذه المشكلات نجد أن بعض النظريات قد أكتفت بتعيـين مظاهر السلوك الشاذ دون التطرق إلى تحديد منهجى لأسبابه وطرق علاجه وبحث كل حالـة على حدة ومحاولة علاجها بالطرق التى تناسبها ، والبعض الآخر يميل لأستعمال التحليـل النفسى للتعرف على هذه الأسباب ومنه يستقى طرق العلاج .

كما أننا نواجه بتقسيمات مختلفة لمراحل النمو تعتمد فـى معظـم الأحيـان علـى معايـير ذاتية قليلة الثبات، ذات أسس متفاوته الفعالية بالنسبة لمختلف مراحل النمو وقد تبعد عـن الواقعية فى كثير من الأحيان .

كالتقسيم بناء على العمر الزمنى الذى تأكد عدم صلاحيتـه كمعيـار محـدد للنمـو حيـث سبق الأتفاق على أن استثارة فعالية الطفل بالطرق المناسبة تنشط نموه وتدفعه إلى مراحل نمو متقدمه بصرف النظر عن عمره الزمنى . وهذا ما أتضح فى قضيـة التفـاعل الأجتمـاعى فـى المقدمة.

ويهدف البحث الحالى إلى تحديد أدوات موضوعية يمكن تعميم استخدامها فى تقسيم النمـو إلى مراحـل واقعيـة وثابتـه ، كمـا تسـاعد فـى وصـف وتحديـد خصـائص نمـو الشـخصية السويةومظاهر الشذوذ فى مجرى النمو وكيفية علاجه فى كل مراحل النمو .

## فروض البحث:

يفترض البحث الحالى أن محـددات النمـو الأربعـة النشـاط المهيمـن ، طفـرة النمـو ، المكانة الأجتماعية وازمات النمو يمكن استخدامها كأدوات للعمليات التالية:

١- تقسيم النمو إلى مراحل ثابته.

٢- تحديد خصائص نمو الشخصية فى كل مرحلة.

٣- تحديد مظاهر الشذوذ فى مجرى النمو وكيفية علاجه.

## المناقشة :

هل يمكن استخدام محـددات النمـو الأربعـة كأسـس لتقسـيم النمـو إلى مراحـل ليتحقـق الفرض الأول؟

*الأجابة* على هذا السؤال بالأيجاب تستوجب عرض الحيثيات التى يحتويها كـل محـدد من محددات النمو والعلاقة الدياليكتيكية القائمة بينهم .

من تعريف النشاط المهيمن ووظائفه ودوره فـى عمليـة النمـو تبـين أن لكـل مرحلـة نمـو نشاطاً خاصاً يعتبر مهيمناً على هذه المرحلة . وبملاحظة الأنشطة التى تتناوب الهيمنة على الأطفال يمكن تصنيفهم على مراحل النمو المختلفة وتتحدد كل مرحلـة بزمـن هيمنـة النشـاط المعين عليها فإذا وجدنا الطفل يهيمن عليه النشاط ( الحاسى الحركى ) فهذا يعنى أنه فـى مرحلة المهد التى تبدأ منذ لحظة الولادة حتى نهاية هيمنـة هـذا النـشاط وتسليمه كرسى

القيادة لنشاط جديد . ويتم هذا تقريباً عند نهاية السنة الثانية علماً بأن الأطار الزمنى قد وضع من الملاحظة ولا يعتبر محدداً ولا ملزماً بنهاية المرحلة.

فقد يتأخر تحضير النشاط اللعبى الذى سيصير مهيمناً على المرحلة التالية وبالتالى تستمر هيمنة النشاط الحاسى الحركى لمدة زمنية أطول ، ولا تتحدد نهاية المرحلة وبداية المرحلة الجديدة إلا عند تغير النشاط المهيمن.

اذن يمكن تقسيم اطفال العينة المراد تحديد مراحل النمو التى يشغلونها بملاحظة تناوب الأنشطة المهيمنه عليهم وقد أمكن التقسيم إلى مراحل النمو التالية بملاحظة هذه الأنشطة وبالتعرف على المكانة الأجتماعية التى يشغلها الأطفال، وبرصد فترات الطفرة فى النمو، وبتحديد أزمات النمو.

## المرحلة الأولى:

## المرحلة الجنينية:

حيث يهيمن نشاط الأمتصاص وهو الباب الوحيد الذى تدخل منه مؤثرات البيئة الدافعة للنمو يظل مهيمناً خلال شهور الحمل وحين الولادة يستمر مصاحباً لنشاط الحواس إلى أن يحتل النشاط الحاسى الحركى كرسى القيادة ويتولى الهيمنة حينئذ تنتقل الشخصية من سيطرة نشاط الأمتصاص إلى هيمنة خليفته الذى قام هو نفسه بتربيته وأعداده .

فإذا لم يقم نشاط الأمتصاص بواجباته على خير وجه ما أستعدت الحواس للعمل التالى فى المرحلة اللاحقة .

## المرحلة الثانية :

### مرحلة المهد :

حيث يهيمن النشاط الحاسى الحركى المدفوع بحب الأستطلاع، فيتعرف الطفل فى مهده على حدود جسمه وحدود المهد الذى يحيط بهذا الجسم ومنذ هذه اللحظة تدخل البيئة التطبيع الأجتماعى للطفل فى مهده.كما تتشكل عواطف الطفل التى تمكنه من التفاعل مع الحياة الأجتماعية وتتشكل أنماط السلوك التى ستصبح سائدة فى كل استجاباته المستقبليه.

وعندما يقوم هذا النشاط المهيمن بوظائفه كاملة يعد الشخصية للأنتقال للمرحلة اللاحقه وبتوظيف الطفل لحواسه تنمو معرفته بالعالم المحيط به ، فيحقق ذاته ويحقق الأشباع لاحتياجاته النفسية والإجتماعية وحيئذ يطالب الطفل بتوسيع رقعه نشاطه ويعبر عن ملله من البيئه الضيقة التى استوعبها بكل جوانبها تماما ، وتحسسها مليـاً وهنا تظهر الفترة المسماه بزمن الطفرة حينما يحشد الطفل خبراته ومعلوماته التى كونها النشاط الحاسى الحركى تحدث الطفرة ويصبح احتجازه فى أطار المرحلة الحالية مملاً ومعوقاً لنموه ، كما يصبح النشاط الحاسى الحركى غير جدير بالوفاء بمتطلبات المرحلة التى ترنو إليها الشخصية اثناء النمو ، وبواسطة **الطفرة** تغير الشخصية **مكانتها الأجتماعية** بذلك يصبح محدد النمو الثانى **"الطفرة "** أساساً للتقسيم حيث تحدث هذه الطفرة عند فترات الأنتقال ولا يحدث الأنتقال إلا بحشد من الأكتسابات، ولا يتم الأكتساب إلا بالتوظيف (بفضل النشاط المهيمن ).

وهكذا نجد النمو سلسلة من المراحل المتعاقبة تعاقباً **ثوريا** تنتهى كل مرحلة بحشد هائل من وقائع النمو التى تخرج بواسطتها الشخصية مزودة بأمكانيات وقدرات أكسبتها

أحترام البيئة المحيطة بها مما يدفعها للمطالبة بتغير مكانتها ألاجتماعية فيرفض الطفل النظرة السابقة له فلم يعد يعتمد على الوالدين فـى تحقيـق أشـباعاته حنيئـذ تتغـير مكانتـه الأجتماعية التى يحتلها فى نظر المجتمع وفى نظر ذاته .

وهكذا تعتبر أيضاً المكانة الأجتماعية التى تحتلها الشخصية معبراً عن المرحلـة النمائيـة التى هى بها ومن ثم يعتبر المحدد الثالث أساساً لتقسيم النمـو إلى مراحـل بواسـطة تحديـد زمن الطفرة تتحدد نهاية مرحلة وبداية مرحلة جديدة وبواسطة مراقبة المكانة التـى تحتلهـا الشخصية للتعرف على المرحلة التى تشغلها هـذه الشـخصية وبتغـير المكانـة تتغير مرحلـة النمو.

**يتبقى التعرف على محدد "الأزمة" بأعتباره أساساً للتقسيم.**

متى تحدث الأزمة فى مجرى النمو ؟ تحدث حينما يرفض المجتمـع أنتقـال الشـخصية إلى مكانة أجتماعيـــة جديـدة، وحينمـا لا يتقبـل المجتمـع الحشـد الممثـل فـى طفـرة النمـو للشخصية فإذا حدثت الأزمة كان لها تأثير معـوق للنمـو وإذا لم تحـدث تمكـن الطفـل مـن أستعراض قدراته وأمكانياته ويتغلب على نظرة الشك التى يبديها المجتمـع حينمـا تطـالب الشخصية بتقدير حقيقى لأمكانياتهـا فهـى بذلـك تقدم أوراق أعتمادهـا للمرحلـة الجديـدة مصحوبة بكثير من النشاط الأستعراضى للأمكانيات حينئذ تعتبر الأزمة محدداً من محـددات النمو حدوثاً وعدماً وهى تصاحب فترة الطفرة أى نهاية المرحلة وبها يمكن تقسـيم النمـو إلى مراحل.

**المرحلة الثالثة : مرحلة "رياض الأطفال" أو ما قبل المدرسة :**

وحينما نجد النشاط الحاسى الحركى يأخذ شـكل اللعـب التكـرارى ويتطـور فـى شـكل النشاط اللعبى يعنى هذا أن الشخصيه قد انتقلت من مرحلة المهد إلى مرحلة الطفولة المبكـرة والتى اصطلح على تسميتها مرحلة " رياض الأطفال " . فقد أحتل مركز القيـادة والهيمـنة

نشاط جديد هو **النشاط اللعبى** الذى يبدأ بجوار النشاط الحاسى الحركى إلى أن يطمئن الأخير لخليفته . ويبدأ فى النمو النشاط اللعبى حتى يصير فى نهاية مراحل نموه .

**لعباً ذا قاعدة ملزمة** ، وفى أطاره يربى النشاط التعليمى بما يلزمه من عمليات نفسيه كالأرجاء – الألتزام – القدرة على التقييم . كما يمكنا قياس درجة التوظيف التى تتيح للنشاط المهيمن الأنتقال بالشخصية من المرحلة الحالية للمرحلة اللاحقه من المسئوليات المرحلية التى تلقيها البيئة على طفل هذه المرحلة والتى تحدد مكانتـه الإجتماعية ، ومن ظهور الأزمات فى نهاية المرحلة أو غيابها يتحدد زمن الأنتقال للمرحلة اللاحقة .

## المرحلة الرابعة :

## مرحلة المدرسة الأبتدائية :

حيث يهيمن النشاط التعليمى " المعرفى " ولا تنتقل الشخصية إلى هذه المرحلة إلا بعد أعدادها فى النشاط اللعبى، فليس كل من يدخل المدرسة الأبتدائية قد تلقى الأعداد اللازم لنجاح شخصيته فى أحتلال هذه المكانة الجديدة . ولا ينجح فى التعليم إلا الشخصيات التى أمتلكت هذه المتغيرات النفسية التى ستظهر بوضوح حين متابعة المحددات لتعيين خصائص النمو السوى فى مراحل النمو المختلفة .

## المرحلة الخامسة :

## مرحلة المراهقة :

حين يقلع الطفل عن اللعب ويرسم لنفسه أطاراً أجتماعياً جديداً وصورة يسعى لتحقيقها تدخل كل دوافع النمو من باب " الصداقة " أو معايشة الأقران . حينئذ تنتقل الشخصية إلى مرحلة جديدة بفعل تغير النشاط المهيمن . وبملاحظة باقى محددات النمو نتبين نهاية

مرحلة المدرسة الأبتدائية وبداية مرحلة المراهقة حينما تطبع الصداقة كل سلوكيات المراهق وتدفع شخصيته ككل للنمو .

## المرحلة السادسة :

## مرحلة الشباب والنضج :

حيث ينوب ( العمل الجاد سابق التخطيط ) عن " معايشة الأقران " فى الهيمنة على الشخصية ويصبغها بالصبغة الواعية ويجعلها تنمو فى العمل وتتبلور المهارات وتنشط لحل المشكلات أى حينما تسلم الصداقة زمام الهيمنة للنشاط الذى تربى فى أحضانها يحتل المراهق المكانة الجديدة ويعترف به المجتمع عضواً عاملاً فيه .

هكذا تتناوب الأنشطة على قمة الهيمنة فينقسم النمو بتنوعها إلى مراحل ثابتة تنتهى كل مرحلة بأحتلال مكانة أجتماعية جديدة وقد تعارض من المجتمع أوتعجز القدرات عن أثبات جدارتها بأحتلالها فتصاحب الطفرة بأزمة من الأزمات بذلك يكون قد تحقق الغرض الأول الذى يستخدم محددات النمو الأربعة كأدوات للتقسيم .

ثم يمكن بعد ذلك عمل مسح لعينات كبيرة من الأطفال لتحديد العمر الزمنى الذى تستغرقه كل مرحلة فتحدد بدايتها ونهايتها .

هل يمكن أستخدام هذه المحددات لتعيين خصائص النمو السوى فى كل مرحلة وتحديد مظاهر الشذوذ فيه، وترشيد تدخل البيئة للتغلب على هذا الشذوذ وعلاجه ؟

للأجابة على هذا السؤال لابد من الأتفاق مع النظرية الأجتماعية التاريخية إلى قضية التفاعل الأجتماعى فالتعليم يدفع الشخصية للنمو ويكون لديها العمليات العقلية الواعية وبذلك ( **يمضى أمام النمو ويجره وراءه** ) " **فيجوتسكو ١٩٦٥** "

بدون هذا التدخل الأجتماعى من باب محددات النمو لاتنمو الشخصية ولاتنتقل من التلقائية إلى الوعى ، فالطفل يزداد تأثراً وتأثيراً فيها بما تعلمه أثناء عمليات التفاعل الأجتماعى التى يختلف تأثيرها على الطفل فى مختلف مراحل نموه ، فما كان يثير طفل مرحلة المهد لايثير طفل مرحلة المدرسة الأبتدائية . هذا يؤكد أن هناك مداخل خاصة للشخصية فى كل مرحلة من مراحل نموها فإذا تدخلت البيئة بالشكل المناسب ورتبت التراث المراد توصيله للشخصية فى أطار مثيرات مناسبة لمحددات النمو فى المرحلة المعينة أستثارت فاعلية الطفل وأستحثت دوافع نموه .

فالتعرض لدور هذه المحددات الأربعة فى تحديد صفات الشخصيات سوية النمو ومظاهر شذوذها وكيفية تدخل البيئة بواسطتهم لعلاج هذا الشذوذ والتغلب على أزمات النمو سنتتبع ذلك خلال مرحلتين من مراحل النمو كمثال لتحقيق فرضى البحث الأخرين .

## خصائص النمو النفسى لطفل " المهد " :

يعتمد الطفل منذ الولادة فى أتصاله بالعالم الخارجى على حواسه المختلفة وبمجرد قدرته على الحركة يبدأ فى لمس الأشياء وتذوق هذا العالم الخارجى ، كما تنمو حواسه من تجارب اللذة والألم التى يتعلمها من لمسة للمواد التى حوله أثناء محاولته التعرف عليها ( أى بتوظيف نشاطه المهيمن ) .

ينتقل عصاب الخوف إلى الوليد من الأم القلقة عن طريق حواسه أثناء عملية الرضاعة ، كذلك يعانى من الخوف أذا ما سمح للأشخاص الغرباء الأقبال عليه ووقوعهم فى مجال أدراكه البصرى بشكل مفاجىء أو مداعبته بصوت مرتفع أو بتحريكه إلى أعلى و خفضه بشكل مفاجىء فيثير شعوره بفقدان السند .

كما يمكن أن نجعله يقلع عن الخوف بالتعويد الحاسى أيضاً فإذا أستطعنا ان نقرب إليه المثيرات مصدر الخوف تدريجياً بحيث يلمسها وهو فى جو من الأطمئنان والهدوء فإنه قد يلعب بها بعد ذلك بكثير من الأستمتاع والشغف مما يشعره بالثقة بنفسه ويقلع عن الخوف بتوظيف حواس الطفل ودفعه للحركة يشعر بقيمته الذاتية ويخرج من الخضوع لمبدأ اللذة الحسية إلى مبدأ الواقع ، فيهجر اللذة الحسية الخالصة إلى اللذة العملية الناتجة من جهده الخاص وحركاته .

كذلك يمكن أن يعانى الوليد من الشعور بالنبذ إذا أستعملت الوسائل الحسية المؤلمة أثناء عملية الفطام القسرية ، حين يشعر بالفشل فى التخلص من اللذة الحسية ، ولايقوى على الأنتقال إلى اللذة العملية التى تتوفر له بفضل عمليات التفاعل الأجتماعى الأيجابية التى سنعرض لها فى النمو الأجتماعى لطفل المهد يصبغ هذا الفشل كل أستجاباته المستقبلية .

### خصائص النمو الأجتماعى لطفل مرحلة المهد :

تتمثل الدوافع الأجتماعية فى الحاجات الملحة للوليد وأولها الحاجة للأنتماء والتفاعل الأجتماعى هو وسيلة أشباعها .

وقد كان سائداً إلى وقت قريب إلى المهيمن على نمو الوليد فى مرحلة المهد هو الأحتياجات الفسيولوجية والأولية فقط ، وبالملاحظة الدقيقة شوهدت **نداءات أجتماعية** مبكرة عند نهاية الشهر الثانى وبداية الشهر الثالث تقريباً ، وبالرغم من عدم أحتياجه للطعام أو الشراب .... ألخ فماذا يريد ذلك الوليد بالبكاء من غير دموع الذى لاينقطع ولا تخف حدته إلا حينما يسمع وقع أقدام تقترب منه ؟ يحتاج الطفل **للتفاعل الأجتماعى** وأن يكون طرفاً فى موقف أجتماعى يأخذ ويعطى ثم يستعمل بعد ذلك صوته لجذب أنتباه المحيطين به ، ويستشعر لذة النجاح عندما يتم الموقف الأجتماعى ويحدث التفاعل

ويستجيب الطفل بالحركة العنيفة من يديه ورجليه والمناغاه . كما تراه يقذف " الشخشيخة " بعيداً عن مهده فتقرع الأرض وتصدر صوتاً عالياً فإذا ما اعدناها له يرميها مرة ثانية . وهو فى هذا يوظف حواسه ويحضر للنشاط اللعبى الذى سيكون مهيمناً فى مرحلة النمو اللاحقة ويشبع حاجاته للأنتماء وحاجته للنجاح وتقدير الذات . كما يخرج قدراته العقلية فى صورة عمليات للتعرف على البيئة المحيطة به ويحدد مكانته الأجتماعية كما يرنو إلى مكانه أعلى منها.

## خصائص النمو العقلى " المعرفى " لطفل مرحلة المهد :

يميز الوليد بين الصوت المألوف له وصوت الغرباء ( استعمال حاسة السمع والسماح لها بالعمل ) كما يفرق بين زجاجة الدواء والزجاجة التى يتناول منها الغذاء لذلك يجب أن تتدخل البيئة بالتوسع فى مجال مثيرات الوليد ، فالبيئة الغنية بالمثيرات الحسية تنمى وتوظف حواسه التى هى مداخل المعرفة فى هذه المرحلة بفعل هيمنة النشاط الحاسى الحركى.

فحينما يشعر الوليد بالملل من الحجرة التى يعيش فيها ويتطلع لمغادرتها إلى أرجاء المنزل فهو لا يطالب بالترفيه عن نفسه بقدر ما يطالب بتوسيع رقعة مدركاته التى يقوم بفحصها وأعمال حواسه فيها وأنما يطالب بحقه من البيئة فى تشغيل قدراته ودافعه فى هذا الحاجة للمعرفة أو ما يسمى **بحب الأستطلاع** الذى يعتبر أهم الدوافع العقلية . هو بذلك يطالب بتغير **مكانته الأجتماعية** فى المنزل ويستعرض فى طفرة النمو امكانياته الجديدة ، عندئذ تحدث **طفرة النمو** وبذلك نرى الطفل السوى دائم التجول فى المنزل، يستكشف كل ما حوله ، يوظف نشاطه المهيمن ، ويبدأ فى الظهور " الطفل المشكل " حبنما تطمع الأسرة فى خلق الطفل الهادئ المطيع بحرمانه من الأثراء البيئى وبحبسه فى

مهده ، وعدم السماح له بلمس الأشياء حوله أى حينما تسحب البيئة من بين يديه مسئولية العمل وتحرمه من الكفاح الذى هو دافع لنمو الشخصية .

وبسبب أعاقة النشاط المهيمن ومنع الطفرة تحدث الأزمة التى تظهر عندما تحاول الشخصية القفز للمرحلة اللاحقة وتفشل .

**من أهم مظاهرها ما يلى :**

١- تفتر رغبة الوليد فى الحركة ويميل للكسل والبلادة والخمول

٢- يستمر فى الأرتباط الحسى بامه مما يشعره بالنبذ القاسى اثناء عملية الفطام.

٣- يتقوقع الوليد ويستمر فى اللوازم الحركية غير السوية لتعويض النبذ وأشباع اللذة الحسية بمص الأصابع أو أكل المواد التى لا تؤكل، والتعلق الشديد بالبزازة "الجلدة"

٤- أستمرار تعرفه على أعضاء جسمه مما يجعله دائم العبث بأعضائه .

٥- يفقد الطفل الثقة بنفسه مما يجعله دائم النداء للأم ، وعصبياً وكثير البكاء .

٦- يستمر فى الأعتماد على الغير وأستغلالهم ، لتحقيق رغباته الأنانية .

٧- قد يظهر الطفل الذى يؤذى جسده ويخرب كل ما يقع تحت يده لجهله بخواص البيئه المحيطه به الناتج من عدم تدريب حواسه.

٨- تتأخر لغة الطفل وقد يتوقف عن المناغاة حيث لا يجد لها أثر على البيئة ولا يستجيب لها أحد.

وهكذا نجد انه بتوظيف الحواس وتنشيطها يقوم النشاط المهيمن على المرحلة بوظائفه التى تنمى الشخصية وتربى النشاط الذى سيهيمن على مرحلة النمو اللاحقه " اللعبى "

وتتحقق للشخصية الطفرة وتغير المكانة الأجتماعية وتتغلب على مواقف الصراع ولا تتعـرض للأزمات .

وحينما تتدخل البيئة بالشكل الخطأ فتعوق النشاط المهيمن عن أداء وظائفه يظهـر طفـل المهد المشكل الذى تتميز بالسمات سالفة الذكر .

**خصائص نمو طفل مرحلة رياض الأطفال ( ما قبل المدرسة ) من الناحية النفسية :**

تتحدد حدود هذه المرحلة حينما يتخلى النشـاط الحسـى الحركـى عـن مركـز القيـادة ليحتل النشاط اللعبى فيصبح اللعب هو الباب الذى تطرقه المؤثرات البيئية فتسـتجيب كـل القـدرات الكامنـة بالنشـاط والفاعليـة الحماسـية ، التـى يعـاد بهـا أستدخال الخـبرات الأجتماعية وجعلها أدوات مصنعة لخدمة نمو الشخصية .

بمراقبه هذا التناوب نجد أن النشاط المهيمن يختلف من مرحلة لأخرى فإذا كان الباب لأستدخال الخبرة الأجتماعية فى مرحلة المهد هو النشاط " الحسى الحركى " فقد تغير فـى مرحلة رياض الأطفال وأصبح هو " النشاط اللعبى " لكن هـذا النشـاط لا يتكـون إلا أذا قـام بمهماته كاملة النشاط الحاسى الحركى أثناء هيمنته على مرحلة النمو السابقة . كما نجـده يظل قريباً من النشاط اللعبى فى بدايته حتى يتـأكد مـن كفائتـه للقيـام بمتطلبـات المرحلـة الجديدة وتتجلى هذه الملازمة عند مراقبة النشاط اللعبى فى بدايته فنجده تكراراً للحركـات الجسمية فيبدأ النشاط اللعبى تحسسياً تكرارياً ثم ينتهى لعباً ذا قاعدة مسبقة ملزمـة لنفـس الطفل بالتحكم الأرادى فى أشباع بعض رغباته وتأجيل لبعضها الآخر .

بمراقبة طفـل هـذه المرحلـة نجـده يستعمل النشـاط اللعبى كمفتـاح لعمليـة **التطبيـع الأجتماعى** فيتضح به عالم الكبار بأدواره المختلفة وقيمة وفى اطار هذا النشـاط يعـاد بنـاء العمليات النفسية والعقلية . فهـذه التـغيرات النـفسيـة كالتـحكم الأرادى فى الرغبات ،

والإلتزام بواجبات الدور لا يمكن أدخالها لطفل هذه المرحلة إلا من خلال **النشاط اللعبي** ثم يستوعب الطفل كل الخبرة المتاحة فى هذه المرحلة بفضل توظيف نشاطه المهيمن ، فيضيق بمكانه كطفل يلعب فقط ويرنو للتعليم الذى أستعد له بكل ما يلزمه من قدرات عقلية ونفسية أعدها النشاط اللعبى ويقوم الطفل بأستعراض هذا الحشد من الامكانيات ويطالب بعد ذلك بتغيير مكانته الأجتماعية ونظرة المجتمع إليه فيتغير سلوكه فى فترة الطفرة أستعداداً لتغيير المكانة وهنا قد يفشل طفل المرحلة فى أثبات جدارته بالمرحلة الجديدة ويظهر طفل الروضة المشكل .

يحتاج طفل المرحلة إلى الحب والحنان وما يشعره بالأمان ، ويحتاج للمساعدة فى تنظيم أستجاباته الأنفعالية ، كما يحتاج لحرية النمو وتقبل الذات كعضو عامل فى المجتمع . فيبدأ فى تقليد أنماط السلوك المقبولة ويكافئ السلوك القويم ، ويتعلم الأخذ والعطاء فى إطار اللعب الذى يمر هو أيضاً بمراحل نموه الخاصة .

فاللعب فى مرحلته الأولى مجرد تكرار للحركات التى تجرى مع الطفل والمحيطين به يطبقها على ادوات اللعب المتاحة فنرى الطفلة الصغيرة تعتنى بعروستها وتغير ملابسها وهكذا .....

إلا أن هذه الحركات فيما بعد تأخذ شكلاً جديداً حينما تبدأ الطفلة تلعب دوراً أجتماعياً معيناً بالنسبة لهذه العروسة ، كأن تكون لها ماما أو مربية . وبمجرد أخذ دور أحد الكبار المحيطين بالطفل تبدأ مرحلة متقدمه من مراحل اللعب " النشاط المهيمن " فيصير لهذا اللعب مضمون ودور أجتماعى يتمثل مضمونه فى الحادثه التى تكررها الطفلة

مع العروسة بصفتها أماً لها كأن تعاقبها على سلوك غير مرغوب ، أو تكافئها على سلوك مرغوب فالطفلة هنا تلعب الدور بكل مكوناته وتعكس موضوعاً أجتماعياً فى هذه اللعبة وهنا تكمن أهمية اللعب فى حياة الطفل فيدخله لعالم الكبار ويجعله يتقمص الشخصية الأجتماعية بدورها وبكل ما يجب ثم يدخل اللعب فى دور اكثر تجريداً حينما يحتاج الطفل الأدوات التى يستخدمها الكبار فى حيا تهم اليومية فأن كان قد أخذ لنفسه دور الطبيب فهو فى حاجه للسماعه الطبية إن كان فارساً فهو فى حاجه إلى الحصان وهنا تظهر لحظه من أهم اللحظات الخلاقة فى اللعب فنجد الطفل فى لعبه مع مجموعة الأطفال الآخرين يرمز للسماعه بحبل يلعب به او للحصان بعصا موجوده معهم وهكذا يتطور اللعب من مجرد تكرار لحركات معينة إلى لعب ذى دور و مضمون ثم إلى رموز يتعامل بها الطفل لتحل محل الأدوات الحقيقية التى يستعملها فى حياتهم الكبار .

والمرحلة التالية من تطور اللعب هى مرحلة اللعب مع تخطيط وتوزيع سابق للأدوات فبعد ما كان الطفل يلعب أولاً ثم يحدد لنفسه معنى لما يقوم به أثناء اللعب فهو الآن مع المجموعة يحدد تحديداً مسبقاً دور كل فرد فى اللعبه وقواعد هذه اللعبة فتظهر آخر مرحلة من مراحل اللعب فى اللعب ذى القاعدة وهكذا ترى فى هذا النشاط المهيمن كيف تتكون نوايا السلوك الأجتماعى السليم وتتضح الحقائق الواقعية للتفاعل الأجتماعى وعن طريق نمو مراحل اللعب المختلفة ينتقل الطفل إلى مرحلة النمو التالية وهى مرحلة المدرسة الأبتدائية حيث يكون قد أستعد لهذه المرحله بمعرفة **الألتزام** بالقواعد فيلتزم بنظام المدرسة ومعرفة ما يجب وما لا يجب فيقوم سلوكه ويقوم بالتزامات دوره كتلميذ **ويؤجل رغباته** العاجلة أملاً فى النجاح وهو مكافأة آجله.

بهذه الطريقة تحقق شخصية طفل المرحلة مكتسبات نموها فمن يجتاز مراحل نمو النشاط اللعبى بنجاح وتوظيف للقدرات واستثارة لفعاليته الخاصة، ويقوم بأستدخال هذه

المكتسبات يعتبر سير نموه طبيعياً سوياً ومن يعوق عند احدى مراحل نمو النشاط اللعبى يعطى هذا التوقف دلالة على عدم استعداد الشخصية للأنتقال للمرحلة الجديدة .

**النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية طفل ماقبل المدرسة ككل (جسميا -نفسيا- اجتماعيا-عقليا :-**

تعددت النظريات التى عنيت بالنشاط اللعبى ودوره فى حياة الاطفال ومن الصعوبة بمكان أن نتعرض لكل النظريات التى تناولت اللعب ولكن يمكن القول بأن كل نظرية قد عنيت باللعب من زاوية خاصة بها اختلفت بعنايتها هذه عن النظريات الأخرى .

فقد اعتبر جان بياجيه اللعب مظهرا من مظاهر النمو العقلى حيث انه تسلسل مع تطور العمليات العقلية لدى الطفل فاللعب فى نظره ابتهاج وظيفى .

ويبدأ الطفل مع نموه فى اختيار الالعاب التى تبهجه ولذلك فهو يرفض أن نفرض عليه لعبة بعينها وهو يتابع بنفسه كل جديد يجرى حول اللعبة الاولى فى يديه وهذا بداية اللعب الرمزى الذى يبدأ من السنة الثانية الى السابعة ويصاحب مرحلة الذكاء التشخيصى.

للأسف ان بياجيه بوصفه للعب بهذه الصفات يذهب الى اعتباره عملية عقلية بحته ويجعل وظيفته التكيف الأجتماعى والملاحظ فى اللعب أنه يختلف عن التكيف الحقيقى القائم على نمو الذكاء .

وتعرف كتابات الالمان فى القرن التاسع عشر اللعب بأنه نشاط ايجابى يجدد القوى ويقوم مقام الأسترخاء اللازم للعضلات وقابلو بذلك بين اللعب والعمل ، ولكن تحليل لعب الطفل يؤكد أنه مثير للتعب ومصدر للارهاق وليس استجماما ولذلك ترى الطفل حتى فى أشد حالات التعب لايتوقف عن القفز والجرى الذى يمليه عليه دوره فى اللعب.

اللعب هو هذا النشاط الذى يحمل دوافعه فى داخله ، فالطفل يلعب من أجل اللعب ذاته، ولاينتظر أن تدفعه الى هذا النشاط دوافع أخرى كالاحتياج الى الراحة أو لفت النظر وليس هو النشاط الكشفى وليس هو التمثيل او أعادة للتاريخ بأطواره التى مر بها كما تقول النظرية " التلخيصية " سوزانا ميلر"٤" ١٩٧٤ كما يتميز لعب الطفل بأنـه متعلم بالممارسة وليس فطريا وهذا لايتعارض مع الفكرة السابقة فليس احتواء العمل على دوافعه دلالة على فطريته بل هو دلالة على أن مثيرات هذا العمل من داخله ذاته ، وما المثيرات الخارجية كالحداثة الا مؤثرات على اللعب وسرعته ومدته ، فالحداثة فى البيئة لاتسبب اللعب بل قد تزيده فقط او تطيل مدته أو تؤدى الى انتقال الطفل من لعبه الى أخرى ، فالطفل يلعب أيضا وهوفى اطار بيئته المعهودة التى اعتاد عليها ، ويطلق لفظ لعب على **"السلوك" الذى لايؤدى الى نتيجة واقعية حقيقية ملموسة فهو سلوك واهم** ، فالطفل الذى يقوم بلعب دور الصياد لايؤدى سلوكه للقنص وهنا لابد من التفرقة بين لعب الطفل ولعب الحيوانات لأن اللعب بالنسبة للحيوانات فطرى مثله فى ذلك مثل بحثها عن الطعام ومرتبط بشكل كبيربالحاجات الفسيولوجية او البيولوجية وهذا مايشكل أعظم الفوارق الجوهرية بين لعب الطفل ولعب الحيوان (وافى ص١٣٨ ، ١٩٥٨ ) .

**مشكلة البحث** :

ينظر بعض علماء النفس وعلماء التربية الى النشاط اللعبى على أنه نشاط مصاحب لأنشطة الطفل الأخرى التى يقوم بها يتساوى معها فى المكانة والأهمية كذلك لم يحدد العلماء المرحلة التى يحتل فيها النشاط اللعبى مركزا هاما والمرحلة التى تتغير فيها مكانة هذا النشاط وأهميته فيتساوى فى القيام بهذا النشاط الطفل الرضيع " مرحلة المهد" مع طفل ماقبل المدرسة " مرحلة الروضة " وطفل المدرسة الأبتدائية كذلك .

ومن هذا المنطلق تصدر المقالات وتقام الندوات عـن حـق الطفـل فـى اللعـب وفـى بعـض الأحيان عن حق المراحل النمائية فى اللعب فنجدهم بذلك يحيون نظرية الفائض من الطاقة او النظرية التلخيصية .

كذلك ترى بعض الدراسات أن النشاط اللعبى حق للطفل يمكن أن يعطى له أو ينزع منه كما لو كان يمكن لشخصية الطفل أن تنمو وتنتقل من مرحلة إلى أخرى دون أن تأخذ حقها فى اللعب .

**هـدف البـحث:** تهدف الدراسة الحالية الى التحقـق مـن دور النشـاط اللعبـى كنشـاط مهيمن على طفل ماقبل المدرسة ، ومحدد مسئول عن نمو شخصيته .

**فـروض البـحث :** يرى هذا البحث ان النشاط اللعبى هو محدد لنمو شـخصية طفـل ماقبل المدرسة وبدون هذا النشاط لايمكن لهذه الشخصية أن تنتقل الى المرحلة اللاحقة عليها ومن ثم لايمكن أن تزود شخصيته بالخصائص اللآزمة لشخصية طفل المدرسـة الأبتدائيـة الا أذا قام النشاط اللعبى بدوره كنشاط مهيمن على المرحلة السابقة .

***الفرض الأول :** تختلف اسـتجابات طفـل مـاقبل المدرسـة اثنـاء اللعـب عنهـا اثنـاء الحياة العادية اختلافاً جوهرياً .

***الفرض الثانى :** يتخلى النشاط اللعبى عن دوره كنشاط مهيمن عنـد نهايـه مرحلـة الروضة ليحتل مكانه المهيمن النشاط التعليمى المقصود ويقـوم بوظيفتـه فـى مرحلـة المدرسـة الأبتدائية وهذا يثبت قيام النشاط اللعبى بوظيفة رئيسية مـن وظائفـه وهـى تربيـة خليفتـه المهيمن على المرحلة اللاحقة .

## أهميـــة البــحث:

فى حالة تحقق فروض الدراسة الحالية يتبين أن السـبيل الأوحـد لتوظيـف اسـتعدادات وأمكانيات وقدرات شخصية طفل الروضة هو النشاط اللعبى .

عندئذ يمكن تشكيل وصياغة القيم والمعلومات اللازمة لنمو شخصيته والمراد توصيلهـا لـه فى صورة نشاط لعبى بمعناه الأجرائى الذى تم الأتفاق عليه فى هذه الدراسة .

كذلك قد يمكن التعريف الأجرائـى للشـخصية والأنشـطة المهيمنـة مـن تصميـم مقـاييس للكشف عـن نمـو عنـاصر الشـخصية تمهيـدا للتدخـل ببرنـامج تنمـوى لربـاعى الشـخصية والمساعدة فى تصميم برنامج علاجى لازالة عوائق النمو فى مراحله المختلفة من باب النشـاط المهيمن على كل مرحلة .

**المنـهج :** يستخدم المنهج الوصفى الذى يسـتخدم طريقـة جـان بياجيـه فـى الملاحظـة ودراسة الحالة.

**العينـة :** مجموعة من اطفال الروضة تتراوح أعمـارهم بـين ٣-٥ سـنوات وعددهـم ٢٣ طفل وطفله من الحضانة النموذجية بأمبابة ، والروضة الملحقة بمعلمات الهرم .

## مـفاهيـم البــحث

### أولا : النشاط اللعبى:

أ- اجمع الباحثون على اختلاف مذاهبهم على أن اللعب بمختلـف مظـاهره عـامل هـام يسهم بقدر كبير فى تربية الأنسان.

فترى طائفة من العلماء على رأسـها الفيلسـوف "لازاروس" أن وظيفـة اللعـب الأساسـية وأهميته بالنسبة للآنسان هى أراحة العضلات والأعصاب مـن عنـاء العمـل حيـث يسـتخدم اللاعب طاقات عضلية وعصبية غـير الطاقـات التـى أرهقهـا العمـل وبذلـك يـترك للمراكـز

المرهقة فرصة للراحة والتخلص مما تراكم فيها من جراء اجهادها من الأحماض والمواد السامة الضارة .

فأن صحت هذه النظرية فلن تصلح كتفسير للعب الطفل الصغير الذى يبدأ بمجرد أن يفتح عينيه فى الصباح ، كذلك لوجدنا أن الكبار ميالون للعب أكثر من الصغار ، كذلك نجد أن أصحاب هذه النظرية قد خالفوا الحقيقة اذ قرروا أن اللاعب يستخدم فى العابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التى أرهقها العمل ، حيث لانجد أن العمال يميلون لالعاب عقلية وأصحاب الاعمال العقلية يميلون الى الالعاب التى لاتجهد عقولهم كما أنه تبين أن التعب الذى يلحق الأنسان من جراء قيامه بعمل مالايكون مقصورا على جزء من أجزاء جسمه بل ينال جميع أعضائه وان الراحة منه لاتتم الا بالكف عن كل حركة مقصودة .

**وترد هذه الدراسة على أصحاب هذه النظرية بالآتى :**

ان المقصود بالنشاط اللعبى ليس هو لعب الشطرنج أو الألعاب الرياضية أو العاب الذكاء أنما المقصود به هنا **هو هذا النشاط الذى يدفع الطفل بالذات لاخذ دور معين من الأدوار الأجتماعية التى يصبو اليها أو يشاهدها فى حياته العادية** ويقوم بكل مهامه على أكمل وجه يراه دون أن يجنى من وراء هذا النشاط تحقيقاً واقعياً لهدف خارجى اللهم الا الأستمتاع بالقيام بالدور كما يجب أن يكون تحقيقاً للهدف الذاتى للنشاط نفسه .

**ب - نظرية فضل الطاقة أو النشاط الزائد :**

وهى تكاد تقرر نقيض ماتقرره النظرية السابقة فبينما أصحاب النظرية الأولى يذهبون الى أن اللعب يعيد الى الكائن ما أستنفذه من طاقات حيوية فى أعماله ، اذا أصحاب هذه

النظرية يرون أن اللعب يخلصه من طاقات حيوية تراكمت لديه وزادت عن حاجته ولو كان الأمر كذلك ما آنس الطفل فى نفسه ميلا الى اللعب فى أوقات تعبه وأعيائه .

كما أنه مالزم التعقيد والاختلاف فى الألعاب ماهى الا طريقة واحدة تخرج الطاقة فحسب وما وجدنا ذلك التنوع فى اللعب بين الأناث والذكور.

ويرد هذا البحث على هذه النظرية بمصطلح **التوظيف** الذى تعده هذه الدراسة ودراسة سابقة سبب ومحدد لنمو الشخصية والمسئول * عن التوظيف والمانع لاهدار طاقة الشخصية بعامة هو النشاط المهيمن عليها فى مرحلتها النمائية الحالية وهو الضامن لنموها .

ومن جانب آخر نحن نرى الطفل يلعب ( فى مرحلة معينة من مراحل نمو النشاط اللعبى ** ) وهو جالس دون بذل أدنى طاقة فهو يتحدث مع نفسه كما لو كان يحاور جليسا معه كما أنه يرتب القضايا ويعد الردود عليها وهو صامت فلا نتبين لعبه الا اذا همست شفاهه واختلجت أسارير وجهه.

**جـ - نظرية التلخيص أو الأسترجاع أو التخلص من بعض ميول وراثية :**

تقرر هذه النظرية ان جميع مايأتى به الطفل فى العابه مجرد تمثيل مرتب لمظاهر النشاط التى بدت فى العصور السابقة لعصره وهذا الرأى مردود عليه بما نلاحظه فى تمثيل الأدوار التى لم تظهر الا فى عصورهم ولا عهد للعصور الغابرة بهذه الادوار - كما تلعب الطفلة فى كل العصور بالدمية كأنها طفلها الصغير وتأخذ هى دور الأم كما هو عليه فى عصرها بكل ماتقوم به الأم العصرية من أدوار .

---

* إطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى الكتاب السنوى لعلم النفس . المجلد الرابع ١٩٨٥ للباحثة.

** تقدم مراحل نمو النشاط اللعبى فى موقع لاحق بنفس البحث.

كذلك تقرر هذه النظرية أن اللعب يخلص الطفل من الميول الوراثية التى زودته بها الوراثة النوعية وهذا الرأى أيضا مردودعليه منطقيا حيث من غير المعقول أن تكون الطفلة التى تقوم بدور الأم هدفها ان تتخلص من الدوافع الغريزيه الكامنه فيها بالوراثه ولا لزوم للتخلص من هذه الدوافع والا ماكان لها لزوم منذ البداية اذا كانت ستهدر فى النشاط اللعبى وتتخلص منها الشخصية .

ويرد البحث الحالى على هذه النظرية بأن اللعب نشاط يوظف قدرات الطفل ويخرج طاقاته فى صورة عمليات ، ويجنى من ورائه التعرف على الأدوار وطبيعتها كما يؤدى به ذلك النشاط الى اكتشاف عالم الكبار بقواعده ومايجب أن يكون عليه الدور.

وهنا يلزم التفريق بين مفهوم التوظيف للقدرات والطاقة والأهدار لها ، فلا تهدر الطاقة الا فى صور التفاعل اللاشعورية من حيل دفاعية لاشعورية ولزمات حركية . أما التوظيف للطاقة فهو يستثمرها وينمى الشخصية كناتج لهذا الأستثمار الذى يخرج فى صورة عمل واعى أرادى مقصود يتمثل فى النشاط اللعبى اثناء القيام بالتزامات الدور .

## النظرية الأعدادية أو نظرية الأعداد للحياة المستقبلية:

ترى هذه النظرية أن اللعب يعدل الغرائز الفردية ويعود الفرد فى جميع العابه ومراحل حياته المختلفة على الخضوع للقانون وطاعة الرؤساء كما أن لبعض أنواع الالعاب أثر كبير فى صيانة التقاليد الأجتماعية كالالعاب التى يحاكى فيها الصغار الكبار فى سلوكهم فى الأفراح والمآتم وتدبير شئون المنزل وتربية الأطفال وهذا كله مظهر من مظاهر الأعداد للحياة المستقبلية .

وبالرغم من اقتراب هذه النظرية من الأهمية الشاملة للعب فى حياة الطفل الا أنها تنتمى لنفس الأتجاه الذى يرى النشاط اللعبى كأنه نشاط مصاحب ذو أهمية خاصة وله دور

العامل **المؤثر** على حياة الأنسان فى حين يرى هذا البحث أن أعداد شخصية الطفل لتنتقل من مرحلة نموها الحالية " ماقبل المدرسة " الى المرحلة اللاحقة عليها لايمكن أن يتم الا من خلال النشاط اللعبى **فهو المحدد** والمسئول الأوحد عن هذا الأنتقال " النمو " وليس لأنه العامل المؤثر على النمو فيسرع أو يبطىء خطاه .

ومن وجهة النظر التى تعتبر النشاط اللعبى مؤثر على النمو رأت بعض الدراسات أن الطفل يتأثر فى أختياره ببعض نماذج اللعب بعاملى النضج والبيئة وينمو هذا النموذج ويتغير تبعا لمراحل النمو التى يسير فيها الطفل . اليزابيت(ص١٠٢) (١١) ، ١٩٧٥.

كما رأت بعض الدراسات الأخرى ان فى اطار النشاط اللعبى تنمو القدرة على ابتكار العديد من البدائل وتتحسن عمليات التفاعل الاجتماعى باستجابات مبتكرة .جيفرى(١٣) (ص٦٥٠ – ٦٥٤) (د.ت) .

## ثانيا : التعريف الأجرائى للنشاط اللعبى :

المقصود باللعب فى هذه الدراسة هو النشاط الذى يحمل دوافعه فى داخله وهو القادر على توظيف شخصية طفل الروضة واشبع احتياجاتها ، كما يربى فى داخله النشاط الذى سيحتل مركز القيادة فى مرحلة النمو اللاحقة والذى سيصبح مهيمنا عليها ومحددا ومسئولا عن نموها والمقصود بالنشاط اللعبى ليس الالعاب المختلفة games وأنما هو لعب الطفل للادوار الأجتماعية بمضمونها الأجتماعى وغاياتها الواجبة ويتم الأختيار لهذه الأدوار بمحض ارادة الطفل خالصة ويتميز هذا النشاط بالخصائص التالية :

١ – يحمل اللعب دوافعه فى داخله كما أن هذه الدوافع اجتماعية ولذلك لابد أن نفرق بين دافع الطفل للرضاعة مثلا فى مرحلة المهد ودافعه للعب فى مرحلة ماقبل المدرسة . فالطفل يشبع احتياجاته فى اللعب كما تتحقق فيه كثير من الرغبات غير المشبعة أو

المحققة فى الواقع ، ولذلك يقول فيجوتسكى أن لم يكن هناك تطور للرغبات غير المكنة التحقيق لما وجد اللعب.(١٤) ، (ص٥٢٨ ) .

كذلك أشار فرويد الى معاناة الطفل وشعوره بالعجز عن تحقيق بعض الأدوار فى الحياة الفعلية فيلجأ للعب :(لوبلسنكايا ) (٨)، (ص٨٧ ) ١٩٨٠.

٢- هذا النوع من اللعب له مراحل نمو خاصة به فتبدأ صورة الأولى فى أطار النشاط الحركى الموظف لحواس الرضيع فى مرحلة المهد وينتهى فى صورة اللعب ذى القواعد الذى يميز نشاط طفل المدرسة الأبتدائية ( سترد بالتفصيل فى مناقشة الفرض الثانى للبحث ) .

٣- الطفل فى هذا النشاط ليس ناقلاً مقلداً فقط للأدوار الأجتماعية وانما معمما لواجبات كل دور، يسعى بدوافعه الذاتيه لتحقيق النجاح فى القيام بالدور الذى يختار القيام به على أكمل وجه، فهو يتعامل مع اصحاب اللعب بعواطفه وهو يحقق رغبة عامة فى اثبات الذات ويستعذب النجاح وهو ايضاً يحترم حقوق الكبار ولابد من الأشارة ان هذا كله لا يتم بوعى تام وإلا لاختفى الفرق بين النشاط اللعبى والعمل الجاد (١٤) ص ٥٤٠ .

٤- هو نشاط أجتماعى من حيث نشأته - ومن حيث دوافعه - بمحتواه وموضوعاته( سيبتا نيفا (٢) ) ص ١٩٨٧،٣٥.

فهو أجتماعى النشأة والدوافع حيث يستخدمه الطفل كوسيلة لمعايشة عالم الكبار وتعميم قيمهم ومحاكاة أستجاباتهم ولو لم يوجد الطفل فى مجتمع لما وجد فى نفسه رغبة أو دافع للعب الموضوعى ذى الدور بالذات .

وهو أجتماعى بموضوعه ومحتواه حيث أنه أستعادة لنشاط الكبار وأستجابتهم فى المواقف الأجتماعية المختلفة بصور التفاعل الأجتماعى المختلفة من تعاون وصراع

ومنافسة ....ألخ وهو رمــوز اجتماعيــة تعتـبر مـرآه للمجتمـع الـذى يعيـش فيـه الطفـل بخصائص البيئة وخاصة دور الأم فى هذه البيئة وهو يعتمد علــى الزمـن الـذى يعيـش فيـه الطفل وثقافة ونظام المجتمع ذاته .

٥- فى هذا النوع من اللعب يلتزم الطفل بقواعد الدور الأجتماعى ويمكن لأى شئ ان يحــل محل اى شئ آخر طالما يتم الأتفاق على ذلـك فـى موضـوع اللعـب اثنـاء القيـام بتوزيـع الأدوار والمهام والأتفاق على رموز اللعب .

استخدم البحث بعض المفاهيم استخداماً اجرائياً خاصاً به فيلزم التعريف بهـذه المفـاهيم وهى أ : مفهوم المحدد ب : مفهـوم النمـو جــ : مفهـوم الشـخصية د : مفهـوم النشـاط المهيمن .

**أولاً :** معنى المحدد : هو هذا العامل المسئول عـن حـدوث أى عمليـة أو منـع حدوثهـا وبدونه أو بدون قيامه بعمله لا تحدث العملية ذاتها . كما يختلف مفهوم " المحدد " عـن مفهوم "المؤثر" حيث العامل المؤثر هو الذى يضفى صفات معينة على عملية ما كأن يكسبها السرعة أو البطء أو صفة الأكتمال أو النقصان هو الذى يصبغ العملية أثناء حدوثها بصبغات مختلفة .

**ثانياً :** النمو : اتفقت معظم المدارس السيكولوجية علــى تعريـف النمـو بأنـه الحركـة الدائمة والتغير المتصل ، وهو الأنتقال من العمليات الدنيا المباشـرة إلى العليـا غـير المباشـرة حتى مرحلة الآلية الراقية ( فيجوتسكى ١٩٦٠ ص ١٩٨ ) . ( ٧ ) .

ركزت بعض الدراسات على النمو بصفته زيادة الحجم والوزن وبصفته عمليه تنحـو إلى التعقيد والتركيب، وكافة التغـيرات الكيفيـة المصاحبـة للتطـور الكمـى الفسـيولوجى، كـأن يزداد الجنين مع النمو تعقيداً دون ان يزداد حجماً، ويمكن ان تتناقص بعض الأنسجة مع

مراحل النمو المتقدمة كنقص اللوزتـين والغدة التيموسية ونقص السعرات الحرارية التى يستهلكها الفرد بالنسبة لوحدة الوزن كلما زادت سنه ( جون جونجر ١٩٨١ ) . ( ١ ) .

لو تناولنا النمو بهذا التعريف السابق وهو تعريف جامع مانع للنمو لأستحال لهذه العملية أن تتوقف ، حيث عندما تتوقف الحركة " تسكن تماماً " تنتهى الحياة أما المقصود بالنمو فى الدراسة الحالية هو ( عملية الأنتقال من مرحلة إلى اللاحقة عليها ) وبهذا التعريف يمكن لعملية النمو ان تحدث فيتم الأنتقال إلى المرحلة اللاحقة ويمكن لها أن لاتحدث فيتوقف النمو ويمتنع عندئذ الأنتقال دون أن تتوقف الحركة .

وهذا التعريف الأجرائى للنمو يسهل اجراء القياس للعملية ذاتها فنقول عن شخصية ما أنها تنمو حينما تعبر من مرحلة إلى اللاحقة عليها، ونقول ان نموها توقف حينما تعاق وتحتجز فى نفس المرحلة دون العبور للاحقة عليها . ويمكن تشبيه الشخصية النامية بأنها تصعد درجات سلم وكل مرحلة نمو تحتوى على عدد من الدرجات، تفصل بين كل مرحلة وأخرى درجة سلم تتميز بخصائص معينة تمايزها عن باقى الدرجات المكونة للمرحلة ويقصد بتوقف نمو الشخصية انها اثناء حركتها على درجات سلم المرحلة المعينة لا تفقد حركتها تماماً أى لا تسكن على درجة معينة وانما هى تتحرك على نفس الدرجة دون ان تنتقل للدرجة التى تليها " محلك سر " أو الحركة فى نفس المكان وهنا يسمى أستغلال الطاقة فى الصعود لدرجات السلم "**توظيفاً**" لها يستثمرها هذا التوظيف فينميها وتتكون بذلك حشد من المعلومات التى تستجمعها وتستدخلها الشخصية اثناء الحركة المثمرة لها فى حركتها "تتمثلها" أما بذل الطاقة على نفس درجة السلم دون الأنتقال للدرجة التالية فهو "**اهدار**" لها واستنفاذ لها دون عائد وبالتالى تفقد الطاقة بلا عائد "**خبرة**".

النمو بهذا المعنى يوصلنا إلى مفهوم " التوظيف " الذى يعتبر مسئولاً عـن انتقـال الشـخصية على درجات سلم نفس المرحلة فى صوره القفزات التى حددها فالون ص ٨٠،١٩٧٨( ٦ )، ثم الأنتقال على الدرجة الفاصلة بين مرحلتين فى قفزة واسعة يلزم لها حشد كل مـا تكـون من خبرات اثناء القفزات الصغيرة داخل المرحلة ذاتها وهى مـا تسـمى "بـالطفرة " وطفـرات النمو باعتبارها محدد مـن محـددات العمليـة بدونهـا لا يتـم الأنتقـال إلى المرحلـة اللاحقـة ( وفاء ص ١٠٩ ، ١٩٨٥) وتتميز طفرة النمو الناقلة للشخصية إلى المرحلـة اللاحقـة بأنهـا تسبق بحالة حشد ثورى واستعراض عنيف لمكتسبات الشخصية مـن الخـبرات المدخـرة مـن القفزات الصغرى وتوظيف كامل لطاقات الشخصية دون اهدار لأى منها، فتتطلع الشخصية بهذا الحشد للأنتقال وتغيير ( المكانة الأجتماعية ) الحاليـة وتسـتحث المكانـة الأجتماعيـة دوافع التعرف والأكتشاف للمرحلة الجديدة بما يضمن استمرار التوظيـف ولكـن هنـا يجـدر الأشارة إلى البـاب الـذى اذا مـا دخلـت منـه البيئـة بمطالبهـا للشـخصية دفعتهـا إلى هـذا التوظيف ومنعتها من أهدار الطاقة هذا البـاب هـو المحـدد الثـالث الـذى سمـى " النشـاط المهيمن" (١٠) ص ١٠٤.

## ثالثاً : مفهوم النشاط المهيمن : *

أن تحديد مفهوم النشاط المهيمن لا يمكن ان يكـون تحديـداً كميـاً حيـث أنـه ليـس هـو النشاط الأكثر حدوثاً فى مرحلة ما من مراحل النمو كما أنه لا يتحدد بعدد السـاعات التـى يستغرقها من اليوم وانما هو المهيمن بمضونه وآثاره الكيفية وتشكيله للشخصية وهـو مصـدر الخبرة الأجتماعية وهو السبب فى أكتسابها ولذلك فهو يتميز بالخصائص التالية ليونتيـف (٩)، (ص٥٠٩ -- ٥٢٠ )، ١٩٧٢.

---

* لمزيد من التعريف بخصائص النشاط المهيمن يرجع إلى ( أطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الاجتماعى التاريخى للباحثة ) السنوى فى علم النفس المجلد الرابع ١٩٨٥.

**أولاً :** هو ذلك النشاط الذى تتكون بداخله وتتبلور فى أطاره أشكال جديدة مـن النشـاط الذاتى التى تدفع فعالية الطفل وتنمـى شـخصيته ككـل (فـالطفل يبـدأ فـى التعليـم لاعبـاً) ليونيتيف ص ٥٠٩ ولا ينفتح عالم الكبار امام الطفل إلا من خلال النشاط المهيمن .

ثانياً: هو النشاط الذى تتكون بداخله بعض العمليات النفسية أو يعـاد بناؤهـا كـالتحكم فى الرغبات ، والتنظيم الهرمى لأشباع بعض الأحتياجات قبل الأخرى .

ثالثاً: كذلك هو النشاط الذى يربى ويحضر النشـاط الـذى سـيصبح مهيمنـاً فـى المرحلـة اللاحقة من مراحل نمو الشخصية ، حينما تنمو الشخصية وتنتقـل مـن المرحلـة الحاليـة إلى اللاحقة لا تستمر فيها صلاحية النشاط الحالى لتتبوأ قمة الأنشطة ، فهو يعد خليفته لقيادة الشخصية فى المرحلة اللاحقة (٩) (ص ١٠٤) .

وهذا ما يحاول اثباته الفرض الثانى للبحـث الحـالى حيـث اذا اسـتطاع النشـاط اللعبـى اعداد النشاط التعليمى المقصود وأعد العقل ليعمل عملاً مقصوداً فى عمليـات معرفيـة معينـة يكون بذلك قد أكد أنه قام بالوظيفة الهامة للنشاط المهيمن فى مرحلة ما قبل المدرسة .

## رابعاً : مفهوم الشخصية :

يتبنى البحث الحالى تعريفاً أجرائياً للشخصية كتكوين كلى رباعى – متفاعل – متكـامل – ديناميكى – متمايز – ثابت نسبياً فى محاولة لأثبات وجود فرضى لربـاعى الشـخصية ، كل جزء على حده ثم يدخل على هذه الأجـزاء بـاقى خصـائص الشـخصية مـن ديناميكيـة وتفاعل وتكامل وتمايز وكل ذلك فى أطار الثبات النسبى الذى يؤكد اختلاف كـل شـخصية عن الأخرى .

ينتهج هذا البحث لأثبات وجود كل جزء من أجزاء المكون الرباعى " الشخصية " نهجاً وطريقة من طرق البحث العلمى تتناسب مع طبيعة الجزء المراد اثبات وجوده فما يصلح لأثبات وجود الربع الجسمى الذى يحتوى باقى اجزاء التكوين لا يصلح لأثبات وجود الربع العقلى الذى لا يرى ولا يحس، كذلك الحال عند اثبات وجود الجزء النفسى المتمايز بدوافعه الخاصة ووجود الجزء الأجتماعى الكامن فى الشخصية منذ مرحلتها الجنينية والذى لا يكتشف وجوده الفعلى إلا عند خروج الشخصية للحياة الواقعية إلا انه يجدر الأشارة إلى أن هذا التفصيل لرباعى الشخصية تفصيلاً تعسفياً بغرض تسهيل دراستها وفحصها فهى ( الشخصية ) لا توجد إلا فى كل لا يمكن فصله أو تجزئته وإلا انفك مفهوم الشخصية .

**وأول** الأجزاء وابسطها هو الربع الجسمى ، تلك الآلة بالغة التعقيد بما يظهر منها من مكونات وعمليات فسيولوجية ويختفى ورائها من دوافع واحتياجات فسيولوجية متعددة .

**وثانى** جزء هو ما يسمى بالجزء العقلى الذى يتمثل فى العمليات العقلية المختلفة من تصور وتفكير وادراك وتخيل .........إلخ.

وهو لا يرى بذاته ولذلك يستدل على وجوده من أفعاله التى لا يقوم بها سواه ولا يخفى الخلط الشائع بين ما يسمى بالعقل والمخ الذى هو جزء من التكوين الجسمى للشخصية وليس كل من يملك "مخا " قادراً على الأدراك والتصور والمعرفة اذن لابد ان يكون هناك من يختص بالقيام بمثل هذه العمليات وهو ما يسمى " العقل " وثالث الأجزاء هو الجزء النفسى وهو لا يرى بذاته أيضاً وانما يستدل على وجوده بخصوصية دوافعه فلا تحرك الميول والإتجاهات والعواطف إلا ما يسمى بالجزء النفسى، وتظهر العمليات النفسية فى الأستجابات النمطية للشخصية أثناء تفاعلها مع باقى مكوناتها ومع المجتمع ويلعب مفهوم

الحاجة دوراً اساسياً فى دراسة الجزء النفسى من الشخصية، فلكى يتم اشباع الحاجات النفسية ينبغى ان يتهيأ الموقف المناسب والوسيط الذى يسمح بهذا الأشباع .

وإذا وجدت الحاجة وسيط اشباعها يظهر لدى الفرد الأستعداد لأنجاز العمل، وهذا الأستعداد يتمثل فى الحالة التى تشمل الفرد اثناء القيام بهذا العمل أو ذاك وهكذا تتضح فى عمل هذا الجزء دوافعه الخاصة به من ميول وعواطف واتجاهات بصفتها الطاقة الدافعة لأشباع ما يسمى بالحاجات النفسية فهى دوافع للعمل النفسى والوظائف النفسية .

وأخيراً الجزء الأجتماعى ، ويستدل على وجود هذا الربع الأخير من الشخصية من دوافعه الخاصة به أيضاً فالحاجات الأجتماعية الستة: الحاجة للأنتماء، والحاجة للأمن والأستقرار، والحاجة لأثبات الذات والنجاح والتقدير، والحاجة للأستقلال والحرية ، والحاجة للقيم وأخيراً الحاجة للسلطة الضابطة هى التى تميز الأنسان وتدفعه للتفاعل الأجتماعى فى صوره **الأربعة من تعاون وصراع ومنافسة وموائمة** كما تحدد أهداف الشخصية ويتغير النظام الهرمى لتدرج الأحتياجات بحسب الخصائص النفسية والنمائية والوضع الأجتماعى للشخصية ومستوى طموحها وعلاقتها بالآخرين ، وهنا تعمل الأسباب الخارجية من خلال الشروط الداخلية للشخصية ذاتها. ( ٩ ) ( ص٥١٠ ) .

وينمو نظام الأهداف والحاجات الأجتماعية ويتظافر مع باقى أجزاء الشخصية ومحددات نموها حتى تصير حاجات الفرد ( بيئته الدافعة ) هى المثيرات لسلوكه، وعندئذ يستوعب الفرد ما تأتى به البيئة الخارجية بما يتفق مع حاجاته واهدافه الذاتية، ويعتبر الأنسجام بين متطلبات الوسط الخارجى( المكانة الأجتماعية للشخصية ) واتجاهات الفرد نحوه هو العامل الحاسم فى نمو الشخصية وتوظيف فاعليتها .

هنا تتضح أهمية الدور الذى يلعبه النشاط المهيمن فى توظيف الشخصية أو اهدار طاقاتها بدون عائد نمائى، حيث تستنفذ الشخصية طاقتها فى صور التفاعل الأجتماعى السلبى التى لاتعود عليها بالأشباع وأقصى ما يمكن ان تحققه لها هو تخليصها من التوتر الناتج من حشد الطاقة وعدم التنفيس .

## التطبيق ومناقشة النتائج :

أتبع البحث الحالى المنهج الوصفى فى بعض صوره من دراسة حالة، ومقارنة، وملاحظة، أخذاً بتوصيات مؤتمر بوجوتا بكولومبيا بأمريكا اللاتينيه المنعقد فى الفترة من ٢٦ إلى ٢٩ مايو ١٩٨١، والذى تضمن بحوثاً عن مرحلة ما قبل المدرسة، والذى أوصى بضرورة أستخدام مناهج أخرى غير المنهج التجريبى وشبه التجريبى فى بحوث هذه المرحلة (٣) ص ٤٣٠.

وقد تتبعت الباحثة التغيرات التى طرأت على سلوك أطفال العينة اليومى خلال فترة التربية العملية المتصلة لشعبة رياض الأطفال بالروضة النموذجية بأمبابة، وملحقة المعلمات بالهرم، كما تم دراسة الحالات التى أظهرت سلوكاً متمايزاً عن سلوك المجموعة أو التى طرأت على سلوكها تغيرات جوهرية غير متوقعة .

### أولاً : الحالة رقم (١) طفل عمره ٥ر٤ سنوات :

يشكو دائماً أثناء صعوده سلم المدرسة، كذلك عند تكليفه بتوصيل بعض الأدوات للفصل فى الدور الأول " الملحقة " بالسؤال تبين أنه يسكن فى الدور الرابع بدون " أسانسير "، اندمج فى لعب دور الضابط الذى يطارد لص وجرى متواصل فناء الملحقة ثلاث مرات ثم صعد وراء اللص حتى تم القبض عليه، وعند احضاره لتحرير المحضر رفض ان يجلس ليستريح قائلاً : " تمام يا أفندم أنا مش تعبان ".

بالسؤال عن سلوكه فى المنزل تبين أنه يرفض النزول للشارع لشراء أى طلبات للمنزل بحجة أن السلم عالى وأنه يشعر بنغز فى صدره عند الصعود ( أكد الطبيب سلامته الجسمية وان القلب سليم ) ولكن عندما يلعب الكرة مع الأطفال فى الشارع لا يرفض الصعود لأحضار أى من مستلزمات اللعب، ثم يقوم بأحضار الماء للفريق بعد اللعب .

بتحليل هذه الحالة تبين شقان هامان فى الموقف : الأول : الألتزام بالدور وحدوده، كذلك التمسك بأبداء ( عدم التعب فالضابط يجب أن يكون قوى البنية ولا يشعر بالتعب ) كذلك المحافظة على القيام بالدور بكل التزاماته جيداً .

**الثانى :** تحمل الصعود للمنزل للتحضير للعب الفريق ثم القيام بدور مكمل للعب بعد الأنتهاء بإحضار الماء للفريق وهذا يدل على ان الطفل بدأ يلتزم بواجبات معينة قبل وبعد الأنتهاء من الدور وهذا يشير إلى الألتزام بمرحلة متقدمه من مراحل نمو النشاط اللعبى يدخلها فى مرحلة اللعب ذى القاعدة ، والترتيب والتنظيم له قبل وبعد الأنتهاء من الدور وبداية الألتزام بألعاب السابقات المنظمة ، وهذا من المفروض أنها تعد العمل المنظم المقصود الذى يلزم لطفل المدرسة الأبتدائية .

هذه الحاله مثال على دور النشاط اللعبى فى توظيف الأمكانيات الجسمية لطفل المرحلة، وهو الربع البسيط الواضح للشخصية فى حين تشكو الحالة من عدم القدرة على التحمل للجهد الجسمى فى الحياة العادية فى غير أدوار اللعب .

## ثانياً : طفلة عمرها ٥ سنوات :

تأبى الدخول لدورة المياه بمفردها وتصاب بحالة من البكاء الشديد وتأجيل الأخراج حتى تعود إلى المنزل اذا ما أصرت المربية " معلمة الروضة " على ذهابها إلى دورة المياه بمفردها .

قامت بدور الأم " الأم للعروسة " لطفلتها وقد ذهبت بها إلى الطبيب الـذى طلب عمـل تحليل بول للعروسة أعطت الباحثة كوب للطفلة لتحضر فيه عينة للتحليل أخـذت الطفلـة عروستها إلى دورة المياه بالروضة واحضرت ماء نقى من الصنبور فى الكوب لاحظت الباحثة ان ملابس الطفلة فى حاجة إلى تعديـل وبعـد مناقشـتها اثنـاء الحديـث عـن صحـة الأبنـه " العروسة " تبين ان الطفلة قامت بقضاء حاجتها عندمـا ذهبـت بعروسـتها إلى دورة الميـاه ( أثناء قيامها بدور الأم ).

بتحليل هذه الحالة تبين دور النشاط اللعبى فى الألتزام بواجبات الدور على أكمل وجـه فليس من المقبول ان تمتنع الأم عن القيام بما تطلبه من ابنتها، فقد قامت بدور القدوة أمـام العروسة لأتمام دور الأم مما أنساها مخاوفها من دورة المياه الخاصة بالروضة .

وهذا الموقف يدل على نمو اجتماعى ( الألتزام بواجبات الدور الأجتماعى ) ونمـو نفسـى ( التخلص من المخاوف المرتبطة بمكان معين ) وهذا كله أثناء اللعب فقط بخلاف ما يجـرى فى الحياة الأجتماعية العادية .

### الحالة رقم (٣) طفل عمره ٧ر٤ سنوات :

هذا الطفل يصر على أكل الشيكولاته التى يحضرها معه يوميـاً قبـل الأكـل، بمجـرد مـا يوصله والده إلى الروضة يفتح حقيبته ويأكل قطعـة الشـيكولاته التـى يصـر علـى أحضارهـا يوميـاً حـاولت المعلمـة بالروضـة مـراراً تـأجيل أكـل الشـيكولاته حتـى ينتهـى مـن أكـل "الساندوتش" فلم تتمكن أحضرت الباحثة قطعة شيكولاته من نفس النوع وتم توزيـع ادوار اللعب كركـاب فـى طـائرة واسـندنا لهـذا الطفـل دور " المضيـف " بشـرط أن يقسـم قطعـة الشيكولاته إلى "قوالب" وتوضع القوالب فى طبق ويمر بها على الركاب فـور اقـلاع الطـائرة حتى يحرك كل راكب فمه فى أكل " الحلوى " حتى ينتظم الضغط الخـارجى مع

الداخلى ( هذا ما قامت الباحثة بشرحه لمن لم يسبق لهم ركوب الطائرة ) وتبين ان الطفل سافر بالطائرة وخبر هذا الموقف من قبل.

ولكن تقدم من الباحثة وسأل : هل يمكن أن أخذ انا الباقى ؟ ردت الباحثه انه مضيف وبحكم عمله لايحتاج الى منظم للضغط فهو يجب ان يكون اعتاد ركوب الطائرة .

لاحظت الباحثه أن الطفل يعانى بشدة من الأمتناع عن أكل الشيكولاته لذلك قررت ان تسمح له بقالب واحد فقط أخذه الطفل وهو مبتهج ووزع قالبين على المعلمة والباحثة.

بتحليل هذا الدور يتبين أن الطفل الذى لا يمكنه ارجاء رغبته الملحة فى أكل هذا النوع من الشيكولاته تحت أى من الضغوط، تمكن من هذا الضبط النفسى فى سبيل انجاز الدور اللعبى على أكمل وجه .

وهذا يحقق الفرض الأول من فروض البحث كما يمكن أعتباره تمهيداً لبعض متطلبات مرحلة المدرسة الأبتدائية حيث التحكم فى أشباع الرغبات وتأجيل بعضها مطلب رئيسى لشخصية طفل المدرسة حتى يتمكن من الألتزام بدوره كتلميذ فى المدرسة يخضع لنظام الحصص التى يجب ان يمتنع فيها عن الأكل تماماً، وكذلك يجب عليه الأستغناء عن اشباع كثير من الرغبات التى يراها ملحة حتى يسمح له بذلك ، فمن لا يتحكم فى هذه الرغبات بالتأجيل لا يمكنه أن يؤجل النوم مثلاً حتى ينتهى من اداء الواجب المدرسى كذلك لا يمكنه تأجيل اللعب أو غيره من الرغبات لحين الأنتهاء من التزامات دوره كتلميذ فى المدرسة وهذا السلوك يدل على قدر من النمو النفسى لم يظهر إلا فى اطار من النشاط اللعبى " المهيمن ".

الحالة رقم (٤) طفلة عمرها ٢ر٥ سنوات : تشكو والدتها ومعلمتها منها دائماً أنها لا تطيع الأوامر وقد عبرت والدتها عن قلقها ازاء ذلك العناد من الطفلة وقالت أن والدها

دائماً يضربها وبعد الضرب يمكن أن تطيع وتنفذ الأمر ( لمرة واحدة فقط ) ثم تعود للعناد مرة أخرى .

بملاحظة هذه الطفلة أثناء قيامها بدور الأم للعروسة كانت تتحدث بالتليفون مع صديقتها ( ليس للصديقة وجود فعلى فى الروضة وانما الطفلة تتكلم بلسان ذاتها كأم ثم ترد على نفسها بلسان الصديقة وذكرت أسم صديقة حقيقية لوالدتها ) :

جرى الحديث التالى :

*الصديقة* : أنا مش عارفه أعمل ايه مع بنتى مش بتسمع الكلام .

*الأم* : أوعى تكونى بتضربيها .

*الصديقة* : أنا فعلاً بضربها ومافيش فايده .

الأم : ( أنت لازم تتفاهمى معاها وتعرفى هى ليه مش بتسمع الكلام،يمكن تكونى بتطلبى منها الحاجة وهى مشغولة ولا تكون هى فاكرة ان كده صح، الضرب مش بيحل المشاكل أمال إنت ام ازاى مش لازم تفهميها ) فى هذه اللحظة وقعت العروسة من يد الأم فأسقطت سماعة التليفون فضربت الأم العروسة وقالت لها : كده خلتينى أضربك مش تخلى بالك.

بتحليل الموقف تبين فيه إعمال العقل فى المشكلة الشخصية ونقد طريقة المعاملة للطفلة نقداً عقلياً واعياً، وحصر للدوافع وتحليل للنتائج، مما يدل على نمو عقلى واستخدام منطقى للمقدمات والنتائج واختيار لوسائل العلاج كذلك يلاحظ أن الطفلة تميل دائماً للعب المنفرد وتتخيل دائماً الطرف الآخر كما لو كان بعيداً عنها فتقوم بدور مزدوج، فى نفس الوقت الذى تعزف عن اللعب الجماعى مع الأطفال فهى كما لاحظت، وكما أوضحت المعلمة مياله للعزله ودائماً تتحدث مع نفسها وهذا يدل على مرحلة متقدمة من مراحل نمو النشاط اللعبى الذى يعتمد على الحديث واعمال العقل فى عمليات قياس ومقارنة واستنتاج

كذلك تعتمد مرحلة اللعب هذه على اللغة اعتماداً كبيراً وهذا ما نراه مناسباً لعمر الطفلة من جهة ولحالتها النفسية الناتجة من العقاب الصارم الدائم الذى تلاقيه فى المنزل .*

**الحالة رقم (٥)، (٦)، (٧) :**

**الموقف اللعبى :** مستشفى وطفل يصطحب ابنه للطبيب - يقابل الطبيب على الباب وهو خارج فيعرض ابنه (طفل عمره ٦ر٣ ) عليه ليكشف عليه لأنه لايثق إلا فى هذا الطبيب ويدور الحديث التالى :

*الطبيب (طفل عمره ٥ سنوات )* : أنا خلاص مروح البيت .

*الأب (طفل عمره ٩ر٤ سنوات )* : معلهش اكشف عليه لحسن سخن جداً حرارته ٤٠ْ .

*الطبيب* : أنا مش معايا سماعه ولا معايا ترمومتر ، الأب ( يبحث عن أى شئ يصلح أن يكون سماعة فوجد غطاء لبراد الشاى يحاول ربطه فى الحزام لعمل سماعه ) فى نفس الوقت الأبن يخرج من جيبه قلم رصاص، ويقول للطبيب الترمومتر أهه ويضعه فعلاً تحت لسانه فى حين يشترك الأب مع الطبيب فى تصنيع السماعة ولكن الطبيب يربط الحزام فى يد مكواه لعبه وجدها أسهل من غطاء ابريق الشاى .

عندما توجه الطبيب بالسماعة المصنعة من المكواه والحزام رفض الأبن بشدة قائلاً : لا دى مكوه متنفعش تبقى سماعه، حاول الأب شرح أنها ممكن تبقى سماعة ولكنه لم يترك لهم فرصة وقام من على الكرسى وزرر قميصه وأصر على عدم توقيع الكشف عليه بهذه السماعة قائلاً : ياتجيب من جوه السماعة الحقيقية اللى فى شنطة الدكتور يابلاش .

بتحليل الموقف الحالى تتضح نقاط رئيسية هى :

---

* يوجد سجل لجميع بيانات الأطفال الذين شملتهم الدراسة ولم يتسع البحث لسرد جميع الملاحظات عنهم.

## الخلاصه والتوصيات :

مما تقدم يتضح أن طفل الروضة لا يمتنع عن شئ يحبه إلا فى أطار اللعب كما أنه لا يوظف عقله فى العمليات العقلية العليا إلا فى أطار اللعب أيضاً.

ولا يحتمل المشاق الجسمية والنفسية إلا ليفى بحق الدور المنوط به فى اللعب، وكذلك لا يستغنى عن أشباع كثير من أحتياجاته الملحة إلا فى سبيل أتمام الدور على أكمل وجه والوفاء بالتزاماته.

وهذا ما يحقق الفرض الأول للبحث الحالى ويثبت أحقية النشاط اللعبى فى الهيمنة على طفل الروضة وبالتالى كمحدد لنمو شخصية طفل المرحلة.

كما يظهر اللعب الرمزى حيث يتعامل الطفل مع الرموز لتحل محل الأدوات الحقيقية التى يستعملها الكبار فى حياتهم، مع أتفاق وتخطيط سابق على القيام بالدور وتوزيع الأدوار وقواعد اللعبة فتظهر آخر مرحلة من مراحل نمو النشاط اللعبى ليبدأ فى التغير الجوهرى لخصائصه ويحل محل النشاط اللعبى كمهيمن نشاط آخر ينتمى للتخطيط العقلى أكثر من انتمائه للعب الأدوار ، ويهتم بالنتائج أكثر من اهتمامه باتمام الدور فقط ، وبهذا ينتقل شخصية طفل الروضة إلى المرحلة اللاحقة عليها حيث تكون قد استعدت بالألتزام بالقواعد فى اللعب ليلتزم بنظام المدرسة ومعرفة ما يجب وما لا يجب فيتقدم سلوكه ويقوم بدوره كتلميذ قادر على تأجيل رغباته العاجلة أملاً فى مكافأة آجلة .

وهذا ما يحقق الفرض الثانى للبحث ويؤكد أختلاف النشاط اللعبى فى آخر مراحل نموه عنه فى مراحله الأولى فهو قد أعد من سيحتل مكانه المهيمن فى المرحلة اللاحقة لنمو الشخصية حيث أنه لا يستطيع الوفاء بالتزامات المرحلة التالية دون ان تتغير خصائصه فأعمال العقل فى خصائص الأدوات دون صفاتها العارضة يدل على ان الطفل يقوم بعمليات

فقد تعدى الطفلان مرحلة التكرار وأستخدام الأدوات إلى مرحلة تصنيع الأدوات وحل مشكلات الموقف بصورة أكثر ايجابية، وهذا يتطلب قدرات إلى وقت قريب جدا كنا نشك في وجودها عند طفل الرياض.*

فى حين أقتصر سلوك "الأبن" على أحلال القلم محل " الترمومتر " فهو أستخدام الأدوات كما هى ولم يقبل عملية التصنيع .

هذا يؤكد ظهور المرحلة الأكثر تقدماً من اللعب ذاته، حيث يعمل العقل على رسم الخطة والأتفاق على الأدوات بل وتصنيعها ويعمل علىتحقيقها بشكل منطقى متفق عليه ثم تلاحظ أنصراف بعض الأطفال بعد ذلك إلى نوع جديد من اللعب، ذلك النوع الذى يحمل المتعة فى داخله فقط، بل لا يستمتع اللاعب إلا بنتائجه.

لذلك يختلف لعب طفل المدرسة الأبتدائية أو الطفل الذى قام النشاط المهيمن اللعبى بأعداد شخصيته للأنتقال للمرحلة اللاحقة عن لعب طفل الروضة أختلافاً جوهرياً فالأول تتحد دوافعه مع نتائجه ولذا يهتم الأطفال الكبار بألعاب المسابقات كما ينصرف أهتمامهم إلى الفوازير والأحاجى وألعاب الكمبيوتر التى تحقق لهم النجاح بالفوزعلى الآخرين، فى حين لا يهتم طفل الروضة الصغير إلا بدوره فى اللعبة فقط فدوافعه فى داخل الدور دون الأهتمام بالنتائج الحقيقية .

وهكذا يتحقق الفرض الثانى ويفسح النشاط اللعبى المهيمن بجانبه مكاناً للنشاط العقلى المقصود والمخطط والمحددة معالمه والمتوقعة نتائجه .

---

* بنفس الكتاب بحث خاص بالنمو العقلى لطفل الروضة يثبت امكانية ادراك وتكوين بعض المفاهيم اللغوية للطفل عن طريق النشاط اللعبى.

## الخلاصه والتوصيات :

مما تقدم يتضح أن طفل الروضة لا يمتنع عن شئ يحبه إلا في أطار اللعب كما أنه لا يوظف عقله في العمليات العقلية العليا إلا في أطار اللعب أيضاً.

ولا يحتمل المشاق الجسمية والنفسية إلا ليفى بحق الدور المنوط به في اللعب، وكذلك لا يستغنى عن أشباع كثير من أحتياجاته الملحة إلا في سبيل أتمام الدور على أكمل وجه والوفاء بالتزاماته.

وهذا ما يحقق الفرض الأول للبحث الحالى ويثبت أحقية النشاط اللعبى فى الهيمنة على طفل الروضة وبالتالى كمحدد لنمو شخصية طفل المرحلة.

كما يظهر اللعب الرمزى حيث يتعامل الطفل مع الرموز لتحل محل الأدوات الحقيقية التى يستعملها الكبار فى حياتهم، مع أتفاق وتخطيط سابق على القيام بالدور وتوزيع للأدوار وقواعد اللعبة فتظهر آخر مرحلة من مراحل نمو النشاط اللعبى ليبدأ فى التغير الجوهرى لخصائصه ويحل محل النشاط اللعبى كمهيمن نشاط آخر ينتمى للتخطيط العقلى أكثر من انتمائه للعب الأدوار ، ويهتم بالنتائج أكثر من اهتمامه باتمام الدور فقط ، وبهذا تنتقل شخصية طفل الروضة إلى المرحلة اللاحقة عليها حيث تكون قد استعدت بالألتزام بالقواعد فى اللعب ليلتزم بنظام المدرسة ومعرفة ما يجب وما لا يجب فيتقدم سلوكه ويقوم بدوره كتلميذ قادر على تأجيل رغباته العاجلة أملاً فى مكافأة آجلة .

وهذا ما يحقق الفرض الثانى للبحث ويؤكد أختلاف النشاط اللعبى فى آخر مراحل نموه عنه فى مراحله الأولى فهو قد أعد من سيحتل مكانه المهيمن فى المرحلة اللاحقة لنمو

الشخصية حيث أنه لا يستطيع الوفاء بالتزامات المرحلة التالية دون ان تتغير خصائصه فإعمال العقل فى خصائص الأدوات دون صفاتها العارضة يدل على ان الطفل يقوم بعمليات القياس والمقارنة والتفكير التجريدى وهذا كله يفعله اثناء اللعب فى حين يعجز عن القيام به اثناء الحصص التعليمية التى تدرس له فيها القراءة والحساب فى مرحلة الروضه .

توحى هذه النتائج بإمكانية تصميم المناهج والطرق التعليمية القائمة على أساس النشاط اللعبى لتنمية ودفع فعالية طفل الروضة .

كذلك قد يمكن تصميم المقاييس التى تحدد مدى اعداد شخصية طفل الروضة بفضل النشاط اللعبى للالتحاق بالمدرسة الأبتدائية .

تصميم مجموعة من ادوار اللعب التى تمكن من قياس الأمكانيات الجسمية والنفسية والعقلية والإجتماعية للأطفال للتحقق من سلامتها.

كذلك قد يمكن عمل مسح شامل لرياض الأطفال للتأكد من تهيئة الفرص لطفل الروضة ليلعب الأدوار كما تحددت خصائصها فى البحث الحالى .

وقد تم عمل برنامج مقترح لتعليم بعض المفاهيم اللغوية لطفل الرياض مستخدماً النشاط اللعبى أساساً له ، ويوصى البحث الحالى بالتروى فى تعليم طفل الروضة تعليماً مقصوداً حيث لا يصح تعليم من لا يزال خاضعاً لهيمنة النشاط اللعبى وإنما من يمكن تعليمه التعليم المنظم المقصود لبعض المفاهيم هو من بدأ فى إعمال عقله بوعى سعياً وراء نتائج اللعب .

فليس كل من بلغ سن السادسة معد للتعليم بل من وصل إلى آخر مرحلة من مراحل نمو النشاط اللعبى التى سبق الأشارة إليها فى متن هذا البحث هو القادر على استقبال التعليم.

## خصائص النمو العقلي لطفل الروضة

### مقدمة :

يعتبر حب الأستطلاع دافعاً قوياً للبحث والأستقصاء والتعرف على خصائص ما يحيط به من البيئة الواسعة وهو المسئول عن روح البحث العلمي وجذور كل تفكير أصيل . وتظهر فى تساؤلات الطفل التى لاتنتهى ، كما تعبث اصابعه بكل شئ فى المنزل مما يؤدى إلى ضيق الكبار فيحدون من حركته بالمنع والقمع والتسلط مما يزيد المشكلة حيث سنعوق نشاطه العقلى ونموه المعرفى ، وفى هذه الحالة اما سينتج عندنا الطفل الخامل البليد الفاقد للمبادأة أو الطفل المخرب الذى يقضى على كل ما يقع تحت يده وهو فى هذا معزور حيث لم تشبع حاجته للمعرفة الصحيحة بطريقة سليمة .

فإذا منعنا الطفل من اشعال الكبريت مثلاً دائماً فكيف يتعلم استعماله بدون ان يضر نفسه أو يجلب المتاعب للمحيطين به .

فى هذه المرحلة يجب اشباع حب الأستطلاع لدى الطفل بالطرق الصحيحة ويجب ان نوضح له السلوك السليم المرغوب ليس عن طريق التخويف فهذا قد يمنعه من المحاولة ولكن بطريق الايحاء بأنه طفل نشيط وذكى ويمكنه عمل هذا العمل أو ذاك بالطريقة الصحيحة فيفعل مع تشجيع الكبار له كقولنا ( ليتك تفعل كذا ) لنبعده عن عمل ضار بدلا من قولنا له ( لا تفعل ذلك العمل ) أو (أحذر ان تجرح اصبعك ) فى هذه الحالة سيمتنع عن العمل الذى حذر منه ولن يتعلم كيفية اداءه بعد ذلك على الوجه الصحيح .

كما أنه فى هذه المرحلة يتعرف على ذاته ومكانته الإجتماعية من رأى الكبار فيه والصفات التى يطلقونها عليه فيجب ألا تناقش الطفل ومساوئ افعاله أمامه .

كما أنه يكون معلوماته عن العالم الخارجى برؤية سلوك الكبار وتوجيهاتهم الإيحائيـة وبلعبه لأدوارهم فى المجتمع .

كما يمكن تكوين فكرة عن ا لله عند طفل هذه المرحلة بطريقة بسيطة وغير مخيفة فلا يجـب أن يشعر ان ا لله كالشرطى يتربص به ليعاقبه حينما يقع فى الخطأ وبالتالى لكـى لا تتكـون عنده عقدة الشعور بالذنب إذا اخطأ بل يجب أن تحل فكرة الحب محل فكرة العقاب فـى علاقة الطفل با لله.

كذلك يجب أعطاء اجابات سليمة على اسئلة الطفل قد تكون ناقصـة ولكـن يجـب ألا تكون مضللة للطفل حتى لا يفقد الثقة فى الكبار فيما يعد .

وهكذا تتحقق للطفل السوى فى هذه المرحلة الخصائص سالفة الذكر ومن يفتقدها فهـو طفل معوق النمو ويمكن تلخيص مظاهر الشذوذ فى نمو شخصية طفل ما قبـل المدرسـة فيمـا يلى :

١- طفل عصبى قلق ميال للتخريب .

٢- فضولى يحاول التدخل فى كل شئ .

٣- لا يحترم حقوق الآخرين وقد يلجأ للسرقة لجذب الأهتمام .

٤- لا يندمج مع الاطفال ولا يلتزم بقواعد اللعبة .

٥- يحتاج دائماً لمن يذكره بدوره فى اللعبة ولا يستجيب للسلطة الضابطة .

٦- لا يتمكن من تقييم موقفه ولا يعترف بخطئه .

لذلك نجده طفلاً غـير معـد لدخـول المدرسـة فهـو غـير قـادر علـى التخيـل والتجريـد واستخدام الرموز كما انه غير ملتزم بمظهره الاجتماعى أو برأى المجتمع فيه .

كذلك امكن استخلاص خصائص نمو مرحلتين نمائيتين بمراقبة محددات النمـو كمثـال لتحقيق الفرض الثانى للبحث .

كذلك أمكن اعتماد محددات النمو كمداخل للتحكم فى سير النمو وعلاج مشكلاته .

كما سيظهر فيما يلى :

## خصائص النمو العقلى لطفل الروضة :

## " مشكلات الادراك الواعى للغة العربية "
## و طريقة مقترحة لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة

### مقدمة :

ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن " تربية أطفال ما قبل المدرسة لاتوجهها فلسفة تربوية محددة و واضحة المعالم " (٢) ص ٥٤٠ فنحن نفتقد الفلسفة الخاصة بنا فى هـذه – العملية بالغة الاهمية للأمة و المجتمع بدأ من افتقادنا للنظرية المنهجية ، Corriculum theory متمثلة فى لاطار النظرى الذى يحدد المبادئ النفسية و العقليـة و الاجتماعيـة و الاسـتعدادات والقدرات اللازمة للعملية التربوية بوجه عام و التعليمية بوجه خاص ، كما يحدد العلاقة بين نظريات التعلم و النمو ، مرورا بخطط العمل التى تحدد ممارساتنا التربويـة متمثلـة فـى طـرق التدريس أو النموذج المنهجى Corriculum model الـذى يهتـم بالدرجـة الاولى بتصميـم وتنفيذ المنهج الـذى يرتكـز بـدوره علـى أسـس نظريـة منهجيـة واضحـة (٨) ص٨-٩ منتهيـا بالتخطيط فى اختيار الاهداف التربوية بعامة و الاهداف التعليمية instructional بخاصـة " تلك الاهداف التى تتناول النواتج النهائية لعملية التعلم و التعليم فى صورة أداء صريح يمكن ملاحظته (١٠ ) ص ٤٥٤ .

و من أهم مصادر الاهداف التعليمية تصنيف بلوم المشهور الذى ينقسم الى ثلاثة أقسام . يشمل أولها الميدان العقلى المعرفى ( موضع اهتمام البحث الحالى ). وثانيها الميدان الانفعالى الوجدانى ، و ثالثها الميدان الحركى . ويتناول الميدان المعرفى الاهداف التى تؤكد النواتج العقلية ، مثل المعرفة و الفهم و مهارات التفكير حيث لا يمكن الفصل بين الاهداف التربوية والنظرية المنهجية ومعالجات التدريس و عمليات التقويم لأن العملية التعليمية "منظومة مفتوحة " **open system** تتفاعل فيها جميع الجوانب و يصبح على المربى مسئولية تحديد الاهداف التي يجب أن تحظى بالاهتمام و لا يمكن أن يتم هذا التحديد بدرجة " من المعقولية و الاتساق الا اذا توافر للمجتمع نسق فلسفى تربوى ، بدونه تصبح العملية التعليمية عشوائية محضة و مجرد مصادفات أو محاولات للتلفيق لا تلبث أن تتداعى " (١١) ص ١١٢.و حيث يهتم البحث الحالى بالهدف العقلى المعرفى لابد من الاهتمام أيضاً بالمدخلات السلوكية"(١٠ ) ص ٢٥٧ . أى ما لدى طفل المرحلة من خبرات سابقة فى التعليم ، و قدرات عقلية و مستويات نمائية و مهارات و اتجاهات و ميول و دوافع للتعليم، كذلك المحددات الاجتماعية و الثقافية و الحضارية التى تؤثر فى شخصيته ككل و هو مايسمى " بمحددات نمو الشخصية (٢٠ ) ، (٢١) .

فلا يمكن الفصل بين هذه المدخلات السلوكية " و النظرية المنهجية " حيث أنها متداخلة و متفاعلة مع عملية صياغة " الاهداف التعليمية " و من اهمها القدرات العقلية التى تحدد التأهب للتعليم و الاستعداد للمدرسة (١٠) ص ٤٥٨ .

لذلك لزم توضيح الاطار النظرى الذى يعتمده البحث الحالى كأساس " العملية التعليمية " لطفل ما قبل المدرسة اذا صح الاتفاق على تسميتها بهذا الاسم .

حيث نجد أنفسنا مضطرين لتعليم طفل هذه المرحلة ، و نظرا لعدم تبنى نظرية واضحة تميز العملية التعليمية فى هذه المرحلة و تفرق بينها و بين العملية التعليمية فى مرحلة المدرسة الالزامية نجد أنفسنا تحت ضغوط كثيرة يعلمها جميع من يعمل فى حقل التعليم مضطرين لتطبيق نفس الطريقة على طفل ما قبل المدرسة بالرغم من أوجه النقص الواضحة فى الطرق التقليدية سواء كانت الطريقة الكلية أو الجزئية أو التكاملية " و طريقة تقسيم الاملاء و الطريقتان الاستقرائية و الاستنباطية فى تدريس اتلقواعد التى اكتسبت نوعا من الجلال التاريخى بحيث اصبحت مقومات للبحوث الجديدة ، مما أدى الى دور ان المعلمين فى تلك هذه الطرق ، و بالتالى أدى الى ثبات العطاء التربوى فى واضحا فى أدراك تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسى للغة العربية فقد أظهرت الدراسات التى أجريت على الطفل المصرى تأخر فى الادراك الواعى لعناصر اللغة العربية سواء العاملية أو الفصحى استمر هذا التأخر فى الظهور لدى أطفال العينة حتى الصف لسادس كما ظهر التكوين و الارتداد الى الادراك التلقائى لدى تلاميذ الفرقة الرابعة بوضوح ، كذلك انتقل أثر الاكتساب الذاتى لمفاهيم اللغة العربية كأدوات بشكل تلقائى من لغة الحديث العامية الى اللغة الفصحى " المتعلمة " ، مما يعتبر معرقلا للتوجه الواعى نحو شكل " فورمه " اللغة . (١٨).

و بالرغم من هذا يجد العاملون فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة انفسهم مضطرين الى توزيع الاطفال على فصول دراسية و ملتزمين بتدريس اللغة العربية ، بل و تتبارى الرياض فى تعليم الطفل لغة أجنبية ، ويقاس رقى الروضة بمدى تقدم الطفل فى حفظ الاناشيد باللغة الاجنبية و بثروته اللغوية ، و أصبح تقييم أولياء الامور للروضة يتم بقياس كم ما يحفظه طفلهم من كلمات و جمل ، بالرغم من أن الدراسات أوضحت أن الازدواج فى تدرس اللغة الام كان له تاثير سلبى على المحصول اللفظى و على مستوى الطلاب فى اللغتين الاجنبية والقومية معا (٥) ص٤٣.

اذا كان قد تحدد هذا الدور الفعلى لرياض الاطفال كهدف رئيسى لهـا و أصبحـت مكـان للتعليم المنظم للغة و العمليات الحسابية ، و فرض هذا الوضع نفسه علـى الاذهـان و اذا كـان له أن يستمر ، فعلى الاقل يجب أن تتغير الطريقة التقليدية " القائمـة علـى أخبـار المتعلـم " بماذا يتعلم " و متى يتعلم " ، و أن يتقبل ما يقدم له على أنه حقيقة " . (٦ص٦٦) .

و قد تكرر مرارا هذا التنبيه كلما تعرض الباحثون لطرق لتدريس المختلفة و فى العديد من النماذج و التصورات و البرامج التى تقترح ضرورة أحلال الطريق الابتكارية كطريقـة مـن طـرق التعلم و حل المشكلات و تمحيص و فحص وجهات النظر استكمالا للبناء عليها مع تلاميذ .

تلاميذ المرحلة الاعدادية و الثانوية و غيرهـا ، لمـا لهـا مـن أثـر فعـال فـى زيـادة التحصيـل الدراسى ، و استيعاب العلوم الاجتماعية و الطبيعية و الكيميائية ، ففى هذه المراحل المتقدمـة من التعليم هناك مجال للاختيار و التفضيل بين طرق التدريس ، بما لبعضها من أثـر ايجـابى فى تنمية كم المعلومات ، و ما لبعضها الاخر من اثر سلبى ، و لكن عندما يكـون نـاتج بعـض الطرق هو تنشيط نمو الطفل بتعليمه ، أو اعاقة هذا النمكـو و احتجـاز الشـخصية فـى مرحلـة بعينها ، و باستلابها حقها فى الحياة السوية و احالـة الاطفـال الى الات تختـزن المعلومـات بطريقة صماء لتتداعى هذه المعلومات بتلقائية تامة فى مواقـف حياتيـة ، قـد تفلـح فـى حـل مشكلات التواصل الاجتماعى تارة و تفشل تارة أخـرى فنحـن بذلـك نحـول طفـل المرحلـة الى شخصية عدوانية مخربـة تحـول هـدم هـذا المعلم المتسـلط الـذى يلقـى بالمفـاهيم و المعلومـات و المبادئ على هذا الطفل و ما عليه الا أن يستقبلها و يحفظها بسلبية و تلقائية تامة . حينئـذ فنحن نضرب بعرض الحائط نتائج عديدة من البحـوث الجـادة فـى مجـال النمـو و التعلـم ، متجاهلين الفعالية الذاتيـة النشـطة التـى تمـيز بهـا الطفـل و قوانـين نمـو العمليـات العقليـة وانتقالها من التلقائية الى الوعى (١٢) ص ١٩٨ ، و العلاقة بين التعلم و النمو حيـث " يسـبق التعلم النمو و يجره وراءه ، (١٢) و دور محددات النمو الاربعة فى توظيف القدرات اخراجهـا

فى صورة عمليات (٢٠) و خصائص النشاط المهيمن على طفل ما قبل المدرسة و دوره المحدد لنمو شخصية الطفل المرحلة (٢١) ، و كاننا نسوى بين الطفل و الحيوان حيث لا نستثير فيه سوى عمليات التكيف و تمثل البيئة الاجتماعية ، و قد يدرك عندئذ بعض المفاهيم فى سباق عملية " التمثل " و قد تتكون لدى الطفل عندئذ بعض المنظومات وفقا للميكانيزم العام لتكوين العلاقات الشرطية فى تسلسل للافعال المنعكسة الشرطية ، فمفتاح تكوين المخططات هو " الفعل فى محاولة للتكيف " و لكن تكوين تلك " الميكانيزمات " السلوكية سواء كانت الجاهزة للاداء منذ لحظة الميلاد أو التى تنضج بالتدريج فى عملية النمو النوعى تتم وفقا للقوانين العامة للتطبيق البيولوجى الذى يمثل عملية بطيئة كرد فعل للتغيرات التى تحدث فى الوسط البيئى (٧) ص ١٥٩ ، و أفضل ما يمكن أن يصل اليه تعليم طفل المرحلة بالطريقة التقليدية يمكن أدراجه تحت قسم " تجميع " الخبرة الفردية التى تنضج بالتدريج فى عملية التعليم تبعا للتسلسل التكوينى الشرطى بالتكرار الدائم لتعزيز بعض أنواع السلوك و انطفاء بعضها الاخر . و هذا ما يفسر ذلك الانطفاء المبكر لما يحفظه الطفل فى الروضة و لا يلبث أن ينساه كما يفسر ظاهرة تسميع الطفل للنشيد من أوله الى أخره و رفضه أو عدم استطاعته تكميل النشيد من منتصفه. كذلك حفظه لجدول الضرب فى المرحلة المتقدمة حفظا متسلسلا أو حفظ الحروف الابجدية متسلسلة ثم حفظ صور الكلمات و ربطها مع صوتها الذى تنطق به فيكفى لشرح هذا " التجميع " لدى الطفل و لدى الحيوان فى نفس الوقت الرجوع للنظرية السلوكية و الارتباط الشرطى و الافعال المنعكسة و التعزيز الطبيعى . و هذا ما يفسر أيضا امكانية تعليم بعض الحيوانات ترديد بعض الكلمات و القيام ببعض العمليات الحسابية البسيطة التى يتم تدريسها سلوكيا عليها .

و بطبيعة الحال لا يمكن أن يكون هذا هو لاهدف من تعليم طفل الروضة و لا هو التعليم بمعناه المتعارف عليه فى الدول المتقدمة التى تعتبره سببا فى نمو الشخصية ككل .

و قد أصبح الهدف الاساسى الان من التعليم ليس فقط اتاحة فرص التكيف مع عالم الموضوعات و الظاهرات البيئية الاجتماعية و الثقافية المحيطة بالطفل ، و لكن تصبوا الى أن يستوعبها و يتمثلها و يعمل بنشاطه المهيمن على تغليف عملياته العقلية فى كل مرحلة من مراحل نموه بالغلاف المناسب لها ، و تعديل مفاهيمه للتناسب مع مكانته الاجتماعية التى تتغير بتغير معلوماته و خبراته و تطرق المجتمع اليه و المطالب التى تتطلبها منه البيئة و هو يعمل على تحويل " المعلومات المتاحة من البيئة الى " خبرات " ذاتية مطبوعة بطابعة الخاص و هذا ما تفعله البيئة بواسطة محددات النمو ، فالطفل لا يتمتع بوظائف عقلية و عمليات معرفية وراثية تظل كامنة حتى تستدعيها البيئة ، و أنما هو يقوم " بتوظيفها و اخراج القدرات المستنبته فيه فى صورة عمليات فى شكل أنشطه مهيمنة أستناداً إلى دعمات ثلاثة سبق تبيانها فى بحث سابق ( ٢٠ ) هى الوعى – الأدراك – التفاعل الأجتماعى وهكذا نرى " جميع العمليات العقلية تظهر على مسرح الحياة مرتين " مرة تلقائية ومرة واعية " وهذا الانتقال ليس حتمياً أو حادث لامحالة فى كل الظروف ، ولكن أن لم تتدخل البيئة بالشكل المناسب "من خلال النشاط المهيمن على طفل المرحلة " فى الوقت المناسب " وقت استعداد الفعالية الذاتية للطفل للنشاط والتوظيف " والتأهب " التام لهذا الاستعداد ونمو الدافعية لدى الشخصية ان لم تتدخل البيئة ، حينئذ تحتجز جميع هذه العمليات على مستوى التلقائية ولاتنتقل الى الوعى ومن ثم لايمكن تكوينها بصورة آلية . كذلك نجد أنه لايمكن التسليم بأن العمليات العقلية تتكون لدى الطفل تحت تأ ثير خبرته الفردية فى عملية التعلم التى يخضع فيها لمؤثرات متكررة مدعمة فينتج من التعزيز ارتباطات جديدة .

أننا لو سلمنا بذلك لاصبح النشاط العقلى للطفل لايتعدى عملية استرجاع لهذه الارتباطات وفى الحقيقة هو قادر على استيعاب المعلومات وتحويلها الى خبره معمه .

فليس التكرار هو الذى يؤدى بـالطفل الى أجـادة اللغـة " وأسـتخدامها " أو أدراكهـا " وأستيعابها ثم أستدخالها " لتصبح أدوات للفكر المفاهيم ( مفاهيم ) وأنما لايمكن أن يحدث ذلك الابفضل التعليم المقصود المبرمج تبعاً لنظرية معينة تمد المعلـم بـالآهداف والطريقـة التـى ينتهجها لتحقيقها ، وتساعده على كشف العيوب التى تظهـر أثنـاء الأداء الى نهايـة العمليـة التعليمية ( ٢٢ ) ص ١٨ وهى ماتسمى النظرية المنهجية .

لكى يتمكن الطفل مـن تكويـن مفـاهيم لابـد أن تتحـول " الأداءات الخارجيـة " . ولكـن بجانب هذا الدور الحيوى للبيئة لايمكن لأحـد أن ينكـر أهميـة الأسـتعدادات الطبيعيـة فهـى تمثل شروطاً لازمة لنمـو القـدرات ( ٧ ) ص ١٦٤ ، ولكنهـا لاتضمـن التحقيـق الفعلـى لهـذه القدرات واخراجها فى صورة " عمليات " وأنما الضامن الوحيد لهـذا هـو " التوظيـف بـالمعنى الذى ورد فى بحث سابق ( ٢١ ) .

وذلك التوظيف الذى يثبت أن الطفل ليس مجرد مستجيب لمؤثرات البيئة وانما هـو ذات مؤثرة على البيئة نفسها وهو يزداد تأثراً بالبيئة وتأثيراً فيها بما تعلمه أثناء عمليات التفـاعل الأجتماعى مـن " مكانتـه الاجتماعيـة "*، التـى وضعتـه فيهـا مطـالب المرحلـة " فتوظـف " قدراته وتظهر فاعليته النشطة فى صورة عمليات ومهـارات مختلفـة تكتسـب وتنمـو بدورهـا أثناء نشاطه التفاعلى كما تتغير استجاباته مع مراحل نموه المختلفه فما كان يثـير فـى المـاضى يفقد تأثيره عليه فى المرحلة الحالية ( ١٣ ) ص ٨٩ .

وذلك نتيجة تغير الانشطة المهيمنة فهى أبواب متغيرة تبعا ً لمراحل النمو المختلفة يجـب أن يطرق كل باب فى حينه لتنشيط عمليـة أستيعاب وأعـادة بنـاء الخـبرة الأجتماعيـة ويجـب الحرص وعدم الخلـط بين الابواب المختلفة حيث يؤدى هذا الخلـط الى ا لفـشل فى توظيف

---

* اثبت بحث سابق المكانة الأجتماعية كمحدد لعملية نمو الشخصية ( ٢٠ )

الاستعداد للنشاط وعدم أستشارة الفعالية النشطة للشخصية ، وقد يكون هذا هو المسئول عن العجز الذى يعانيه طفل ماقبل المدرسة فى عمليات تعليمه اللغة وعناصرها والعمليات الحسابية البدائية ، حيث أننا نطرق بهذه المعلومات باب العمل العقلى المقصود فى محاولة الأستشارة النشاط التعليمى المنظم ومخاطبة عقله فى عمليات التفكير المجرد والتحليل والتعميم ( ١٩ ) ص ١٠٨ ، وقد يمكن تدارك هذا الخطأ لو طرقنا باب النشاط اللعبى حيث ثبت أنه هو النشاط المهيمن على طفل المرحلة وهو القادر على تنمية الشخصية فى ذات المرحلة ، وهو مايسمسه فيجوتسكى " الحد الحالى للنمو" أى متثلبات النمو النادر على الوفاء بها واشباعها فى المرحلة الحالية ، وهو كذلك القادر على تحديد " حد النمو التالى " أى ماسيتمكن منه الطفل فيما بعد (٤) ، ولاتخفى العلاقة الديناميكية بين الحدين ، فالحد الحالى للنمو يؤهل الشخصية للأنتقال للحد التالى للنمو . وعلى التربية أن تطور وأن تعد للحد التالى فهى بذلك تستعجل النمو . وكلما ارتفعت درجة النمو التربوى النفسى الموجه ، كلما تغيرت العلاقة بين " الأشتراطاتالخارجية " و " الداخلية " وهذا يؤثر بدوره على النشاط والتوظيف فينتظم سلوك الطفل وتتحدد غاياته ويسعى بجد لتحقيق أهدافه ، وبذلك يتأكد قول "ليونتيف " أن العمر لايحدد محتوى النمو ، وانما محتوى النمو هو الذى يحدد العمر (١٤) ص ٥٠٩ "

كما أن المكانة الأجتماعية هى التى تحدد دور الطفل فى توظيف قدراته وتكوين استعداداته .

فالمربى الناجح اذن هو القادر على تطوير قدرات الطفل وعليه أن يقدم المادة الدراسية بطريقة مشوقة تتناسب مع قدرات الطفل وتستثير فاعليته النشطة التى تحدد منطقة النمو المقبل ، وقد نبهت الدراسات الى أهمية هذه الفكرة وحققت اثراء للأسس العلمية التى تؤثر

---

المقصود بالعمر مرحلة النمو

تربويا على الطفل بطرق التدريس المختلفة بوصفها وسائط اجتماعية فى اطارها تتكون وتنمو العمليات العقلية الواعية (١٤) .

أن النشاط مع وجود القدرات يعطينا " الاستعداد " والاستعداد هو الذى يحدد ما يستطيعه الطفل الآن وما سيتمكن منه فى " منطقة النمو التالى " . ومن الواجب المربين تطوير طرق التربية للوصول الى أفضلها فى النتائج ( ١ ) ص ١٠١ .

## أهمية البحث :

مما تقدم تتضح أهمية هذا البحث فى مدى الحاجة للتخلى عن الطريقة التقليدية فى التعليم ككل على مستوى المراحل التعليمية المختلفة لتحسين العائد التعليمى، كما يلقى الضوء على مدى خطورة هذه الطريقة بالنسبة لطفل الروضة بالذات ، حيث أنها تعوق تكوين أستعداداته وقدراته فلا يتمكن من التعليم ، بل ويمتد أثرها ليمنع أنتقال الطفل الى مرحلة النمو اللاحقة فهى بذلك توقف نمو شخصية الطفل بوجه عام ونموه العقلى بوجه خاص وتمنع أنتقاله فى عملياته العقلية من مستوى التلقائية الى مستوى الوعى .

وقد أثبتت التجارب التى أجريت على الادراك وعلى سير العملية التعليمية وتطويرها ( جالبيرن وتالبزنا وغيرهم ) ، ١٩٦١ ، ( ٣ ) . " أنه لكى يتعلم الطفل اللغة بنجاح لابد أن يدركها بكل عناصرها أدراكاً واعياً ، ويستطيع أن يخضع مفاهيمها للتحليل والتركيب والتعميم والتجريد . ويتمكن عندئذ من جعلها وسائط لحل مشكلات أخرى ، ويبتكر حلولاً جديدة لكافة المشكلات المرتبطة بهذه المفاهيم والا قد يستمر الطفل فى أدراكه للغة والكلمات كأنها جزء من الصفات المادية لمسمياتها ( ٢٣ ) ص ١٥٣ .

قد يتشكك البعض فى قدرة طفل ما قبل المدرسة علم أدراك المفاهيم أدراكاً واعياً، ورداً على هذا التشكك أجريت عدد من البحوث على طفل ما قبل المدرسة فى الاتحاد السوفيتى، وأمكن تكوين بعض المفاهيم اللغوية والرياضية كما تظهر فى الدراسات التالية :

(١) " مقياس درجة وعى الطفل ما قبل المدرسة بعناصر الكلام " " صوفيا نيكالايفيا كاريفا وأستخدمت طريقة جالبيرن فى " الأداء المرحلى " لتحقق للاطفال فى هذه السن الادراك الذى الواعى لعناصر اللغة الأم . ذلك الادراك الذى يضمن نجاحهم فى تعلم اللغة الأم وقواعدها . ذلك أمكن نقل أدراك طفل المرحلة من مرحلة التلقائية الى مرحلة الوعى بمفاهيم اللغة الأم .

(٢) " دراسة " س . ن . كاريفيا " حول مشكلة تكوين عملية العد " حيث أعطيت للطفل بطريقةمناسبة الخصائص المميزة حتى يقوم بعد كلمات الجملة لقياس درجة وعيه بالاعداد عملية حصر عدد الكلمات وأيجاد مجموعها .

وأيضاً أستخدمت طريقة جالبيرن فى التكوين المرحلى للاداء العقلى فى عملية العد والمجموع الكلى . وقد أمكن بذلك تحويل العلاقة التلقائية بالاعداد الى علاقة واعية ، كما أثبتت الدراسة أن طريقة جالبيرن تساعد الطفل حتى فى مرحلة ما قبل المدرسة على تنظيم فكرة ، وتخرج القدرة العقلية فى صورة عمليات عقلية واعية فيستطيع عندئذ أستخدام هذه المفاهيم كوسائط لحل مشكلات أخرى .

( ٣ ) " دراسة ايدارفا عن " أمكانية تعليم الاطفال تحليل اللغة . أيضاً أخذ فى الاعتبار قدرة الطفل على فصل معنى الكلمة عن تركيبها وقد أمكن تكوين العمليات المرتبطة بهذه القدرة .

(٤) " دراسة جايكوف " الأسس النفسية لتعميم معرفة اللغة الأم ، والنمو العقلى لدى صغار التلاميذ " وأستخدم الباحث أربع خطوات للتدريس ليتمكن الطفل من تحديد التكوين المورفولوجي للكلمات . وقد توصل الباحث الى أن طريقة التدريس باستخدام التحليل والتجريد والتعميم والابتكار ( الخطوة الرابعة ) هى اللازمة لنجاح التعليم حيث أنها تنشط النمو ويحقق النجاح فى حل كافة مشكلات التعليم حلاً صحيحاً ومبتكراً .

وأثبتت الدراسة أن عملية التصنيف والتمييز للظواهر اللغوية تجرى بشكل غير مناسب أثناء تدريس اللغة الأم بالطريقة التقليدية . وأمكن الوصول مع الأطفال الى مرحلة التعميم بأستخدام الرموز وبمنطق التفكير اللفظى ، وعلى أساسه يمكن القيام بعملية تصنيف وتنظيم المعلومات للوصول الى تكوين أدراك واعى للمفاهيم اللغوية .

أتفقت هذه الدراسات على النتيجة التى أقراها ليونتيف أن " العمر لايحدد محتوى النمو ، وأنما محتوى النمو هو الذى يحدد العمر " ومن ثم أوصت " بتطوير وتغيير طرق التدريس حتى يمكن نقل العمليات العقلية من المستوى التلقائى الى المستوى الواعى .

مما تقدم يتضح الاثر المعوق للنمط التلقائى فى جميع العمليات العقلية وبخاصة فى الادراك ( محور البحث الحالى ) ، بالنسبة للنمو العقلى لطفل المرحلة وضرور تنحية هذا النمط. وتلك النتيجة تكاد تكون مستحيلة إلا اذا استطعنا ان ندخل لطفل المرحلة بطريقة أخرى غير الطريقة التقليدية .

استخدمت الدراسات السابق طريقة جالبيرن المرحلية فى تكوين المفاهيم والطريقة التحليلية التى استخدمها جايكوف .

لكن هذا هو البحث الأول الذى يتناول هذه المشكلة باستنباط طريقة تعتمد على النشاط المهيمن بوصفه محدد من محددات النمو ، فيصبح بذلك أول تطبيق امبيريقى يثبت نتائج

البحوث النظرية السابقة (٢٠-٢١) باستخدامه للنشاط اللعبى الذى ثبت أن المهيمن على نمو طفل المرحلة بالخصائص المميزة له كما يظهر فــى نهايــة مرحلــة الريــاض . حيــث ثبــت أنــه يختلف عن النشاط اللعبى الذى يظهر فى بداية المرحلة فى الخصائص والوظيفة . حيث يقوم النشــاط اللعبــى الــذى يتمـيز بــه الفـترة الأخـيرة لنمـو طفـل مرحلـة الروضـه بـتزويد الطفـل بالخصائص اللازمة للنشاط التعليمى المعرفى المقصود . ذلك النشاط الذى يحتل مركـز الهيمنـه على أنشطة طفل المدرسة الابتدائية وبذلك ينتقل الطفل من مرحلة ما قبل المدرسـة إلى المرحلـة اللاحقة عليها .

## مشكلة البحث :

**أولاً :** يعجز طفل الروضه عن ادراك اللغة الأم ( العربيــة ) واخضاعهـا لتفكـيرة وتحليـل الكلام إلى عناصره الأوليه من كلمات وحروف بالرغم من نجاحه فى استخدام اللغة فى الحيـاة الاجتماعية استخدما نحوياً سليماً ، كأن يتبع الصفة موصوفها . كذلك حين يعترض على نطق زميله للكلمة نطقاً خطأ فيضحك على من يقول " سمس" بدلاً من "شمــس" ولكنـه لا يسـتطيع أن يأتى بكلمة تبدأ بحرف السين أو الشين مثلا .

- كذلك ينجح فى قراءة وكتابة اسمه . ويفرق بين كراسته وكراسة زميلـة عـن طريـق التعـرف على شكل اسمه المكتـوب عليهـا ، لكنـه يعجـز عـن تعريـف مكونـات اسمـه وتقسيمه إلى الحروف المكونه له .
- يتذكر الحروف الابجدية منظومة فى صورة غنائية ، فى تسلسل معــين ، لكنـه يعجـز عـن التعرف عليها فى غير هذه الصورة فيتعذر عليه تذكر الحروف الابجدية فـى غـير الـترتيب الذى حفظها به ، و لا يتمكن من استكمال الحروف الناقصة فى بعض الكلمات.

كذلك هو يحفظ عدد من الاناشيد حفظا أصما ، و لكنه لا يتمكن من أعمـال عقلـه فـى اقامـة علاقات معينة بين اجزاء النشيد مما يجعله ينجح فى " تسميع " النشيد من أوله الى آخره ، فى حين يرفض أن " يسمعه " و يستدعيه للذاكرة من منتصفه .

**ثانيا :** يعانى بعض أطفال الفئة المثقفة فـى مجتمعنـا فـن الاضطربـات السـلوكية المرتبطـة بـالذهاب للحضانة و لاروضة ، تظهر فى صورة اضطـراب النـوم ، فيعـانى الطفـل مـن الأرق ليله الامتحان مثلا : أو الاحلام المخيفة أو اضطربات الطعـام فيسـرف الطفـل فـى الأكـل أو يمتنع عنه ، او القئ اذا ما أضطر للافطار مثلا قبل الذهاب للروضة ، فى حـين تختفـى هـذه الاضطربات السلوكية فى أيام العطلات .

**ثالثا : للمشكلة شق تطبيقى خطير يتمثل فيما يلى :**

أ- النزاع القائم بـين موجهـى مرحلـة ريـاض الاطفـال و المعلمـات و أوليـاء الأمـور و الادارة التعليمية المختصة عند تقييم و تقويم عمل المعلمة ، و عند تحديد المنهج الدراسى و محتـواه الواجب توصيله للاطفال فى فترة زمنية محددة ، و عند مناقشة ظـاهرة الواجبـات المنزليـة التى يصر عليها أولياء الأمور (١٧٠) .

ب- تضارب الاراء عند تحديد اهداف المرحلة و تصميم البرامج التى تحقـق هـذه الأهـداف و الطريقة المتبعة لتحقيق الأهداف .

فيرجع بعض المسئولين تاجيل تعليم اللغة و الحساب للطفل و الحساب للطفل الى مرحلة التعليم الابتدائى المنظم ، بعدنا لمسوا تطبيقا فشل معلمة الروضة فى تعليم الاطفال ، فى حـين يرى البعض الاخر الذى اطلع على نجاح العملية التعليمية فى بعـض البـلاد التـى اسـتخدمت طريقة " جالبيرن " و الطريقـة " الابتكاريـة " و التحليليـة " لتعليـم طفـل الروضـة القـراءة و الكتابة و الحساب .

يرى هؤلاء ضرورة تعليم الطفل المصرى فى مرحلة الروضة .

## الأهداف :

١- يهدف هذا البحلا الى تحديد طبعة ادراك طفل ما قبل المدرسة لبعض عناصر اللغة العربية ( اللغة الام ) .

٢- يهدف الى تعيين الشروط الواجب توافرها فى طريقة تعليم طفل الروضة .

٣- يهدف الى تكوين الادراك الواعى لبعض المفاهيم اللغوية ( مفهوم الحرف) ليحل محل الادراك التلقائى لدى طفل الروضة حتى يتمكن من ادراك الجانب التركيبى للغة ( فورمة الكلمة ) .

## الفروض :

١- يفرض البحث أن سبب المشكلة التى يعانى منها طفل ما قبل المدرسة فى ادراك اللغة العربية و بعض مفاهيمها هى الطريقة التى تعطى لتعنى بها المفاهيم ، حيث تعنى له المعلومات عن اللغة بطريقة التلقين و عليه أن يستوعبها كما هى ، و يتضح ذلك فى مجموعة الأسباب التى تناقشها فروض البحث الفرعية التالية :

أ- يفرض البحث أن طفل الروضة قادر على القيام ببعض العمليات العقلية اللازمة لتكوين المفهوم .

ب- يفرض البحث أن الطريقة المتبعة فى تعليم طفل الروضة حاليا ، تؤكد نفس العلاقة التلقائية باللغة الام التى كانت موجودة عند الطفل قبل التدخل التعليمى المقصود ، لذلك يستمر الطفل فى الاستخدام التلقائى المباشر للغة الام بالرغم من دراسته لها فى الروضة .

جـ- يفرض البحث أن واحد من العوامل المسئولة من فشل طفل الروضة فى ادراك عناصر اللغة الام ادراكيا واعيا هو افتقاره فى اطار الطريقة المتبعة الى خصائص المفاهيم اللغوية ، لذلك ينشط فى عملية البحث الذاتى عن خصائص اللغة بفضل نمو فعاليته الذاتية مما يجعله يكون عنها اشباه مفاهيم بدلا من المفاهيم الحقيقية الواعية التى تساعده على التصنيف بناء على الخصائص .

د- يفرض البحث نجاح طريقة التعليم القائمة على " محددات النمو " فى تكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة ، و مقدرتها على تغيير خصائص الادراك التلقائى للغة و توجيه الطفل الى تحليل اللغة الى عناصرها الاولية ، يركز البحث على واحدا فقط من محددات النمو و هو محدد النشاط المهيمن ، و النشاط اللعبى هو المهيمن على نمو شخصية طفل الروضة كما ثبت ذلك فى بحث سابق ( ٢١ ) .

## العينة :

تكونت عينة البحث من ٧٢ طفلا متوسط اعمارهم ٤،٦ سنوات طبقت عليهم الصورة المعدلة لاختبار رسم الرجل (١٥) الذى قننتها محمد متولى غنيمة على الاطفال المصريين .

كما طبقت عليهم الصورة المعدلة لاختبار مفهوم التصنيف الذى يعتمد على نظرية جان بياجيه التى قام بتعديلها الباحث عبد الرحيم صالح لتناسب اطفال الروضة " و قد اتبع الباحث فى تصميم الاختبار الطريقة المتبعة فى تصميم مثل هذا النوع من الاختبارات الا و هى استعمال اختبار جاتمان **Guttman scale** و الموضحة فى مصادر عدة منها ادواردر ١٩٥٧ و بارت و اريسيان ( ١٩٧٤ ) (٥) و تصميم الاختبار بهذه الطريقة يضمن الحصول على معامل ثبات عال ، أما من حيث الصدق فان الاختبارات المبينة على نظرية بياجين فتحقق لها صدق المفهوم حيث تم استخدام هذه المفاهيم فى العديد من الدراسات خلال الخمسين سنة الاخيرة .

كذلك طبق عليهم اثناء قيامهم بالنشاط اللعبى ملاحظات مقصودة يهدل الكشف عن امكانيات العينة للقيام ببعض العمليات العقلية اثناء النشاط اللعبى الحر .

ثم استبعاد الاطفال الذين أظهر رسم الرجل لديهم بعض العمليات الاسقاطية - كذلك استبعد الاطفال الغير قادرين على عمليات التصنيف او تصنيع الادوات .

و اختيرت العينة المتجانسة فقط فى هذه المتغيرات الثلاثية فصارت ٣٠ طفل و طفله ، لذلك تعتبر هذه التجربة استطلاعية و يمكن الافادة من نتائجها بتطبيقها على عينة كبيرة العدد ، كما هو موصى به فى موضع لاحق بهذا البحث .

كذلك استخدمت بعض الادوات الاخرى تتناسب مع كل فرض من فروض البحث كما سيرد ذكر ذلك فى حينه .

## اجراءات البحث

للتحقق من صدق الفرض الاول لزم التعرف على عدد من الاراء المعاصرة التى تدور حول عملية تكوين المفهوم وتحديد خصائص هذة العملية . الذى انتهجة كل من جان بياجية وليف سيميونيقتسن فيجوتسكى فى سبيل هذا التحديد . وقد امكن استخلاص عمليتين معرفتين اساسيتين هما التعليم والتمييز بجانب عدد من العمليات العقليه العليا التى تساعد علىتكوين الخبرة و النمو العقلى اللازمين باسهامها فى عمليه تكوين المفهوم ص ( ٤٧٣ ) .

لذلك يلزم الأجابة على السؤالين التاليين للتحقيق من الفرض الأول للبحث :

١- هل طفل ماقبل المدرسة قادر على أدراك العناصر المشتركة للموضوعات ؟ وهل هو قادر على تجريدها لتكوين التعميمات ؟

٢- هل طفل المرحلة قادر على التميز بين العناصر المتصلة بالمفهوم ( خصائصه ) وتلك التى لاصلة لها بالتكوين الدقيق للمفهوم ؟

٣- بملاحظة سلوك المفحوصين بدقة تبين ما يلى :

أثناء أنشغال الاطفال ببناء منزل من علب الكبريت الفارغة وعلب السجاير الفارغة بعد أن تم توحيد لونهم بتغطيتهم بورق كريشه لون الطوب الاحمر حاولت الباحثة أعطائهم أسطوانة ورقية مغطاه بنفس اللون لاستعمالها لها فى البناء . أجمع الاطفال على أنها "ماتنفعش " قالب طوب . وبالمناقشة مع الجميع فى محاولة لاقناعهم بأن لونها هو نفس لون قالب الطوب فلماذا لايمكن أستخدامها ؟ كان ردهم جميعاً مش مهم اللون وأنصرفوا عن الباحثة .

وحينما لاحظ طفل منهم أن الباحثة أخذت الاسطوانة وجلست بعيداً عنهم أقترب منها بتودد وقال : هاتيها أنا هاحطها فوق البيت كأنها مدخنة . هى تنفع مدخنة بتحليل العمليات العقلية الداخلة فى تكوين هذا الموقف اللعبى يمكن التأكد من توفر القدرات العقلية اللازمة لتكوين المفاهيم عند طفل ما قبل المدرسة فى موقفه الحيتى العادى كما تظهر فى صورة عمليات التفكير أثناء اللعب الذى تأكد كنمط حياة وكطريقة للتعلم والنمو فى ذات الوقت ، قد مر بعملية أدراك لخصائص كل منهما . وأستبعاد للصفات المتشابهة بينهما والتشابه . ولا تخفى العلاقة بين هذه العمليات التى قام بها الأطفال فى الموقف اللعبى وبين بعض الخصائص التفكير الابتكارى .

أذن ما علينا ألا أن ندخل للطفل من هذا الباب الذى يجعله قادراً على أخراج قدراته العقلية الهائلة فى صورة عمليات عقلية لازمة لتكوين المفاهيم . ويمكن القول بأن الطفل أثناء اللعب يبتكر بدون تهديد خارجي ودون خوف من تقييم المعلم له أوالباحثة . فقد توفرت للاطفال فى النشاط اللعبى الحر ، الحرية السيكولوجية التى ضمنت حرية التعبير فى العمليات العقلية المختلفة التى تتضمنتها العمليات أختيار أدوات البناء . كذلك تم تطبيق أختبارين آخرين على نفس الاطفال لكى تتأكد من قدرتهم على القيام بالعمليات العقلية اللازمة لتكوين المفهوم .

( ١ ) تم تطبيق أختيار التصنيف إلى فئات* بعرض صفحة مرسوم فيها أربع أدوات ينتمى ثلاثة منهم لنفس الموضوع والرابعة خارجة عنهم ويسأل الفاحص الطفل أين الغريب فى هذه الصور ؟ وكيف يمكن تقسيم هذه الاشياء الموجودة فى الورقة إلى مجموعات ؟ .

تمكن جميع الاطفال من أستخراج الادوات الغريبة من الصور .

( ٢ ) طبق عليهم الصورة المعدلة لاختبار مفهوم التصنيف . قام بتعديله الباحث عبد الرحيم صالح ليتناسب مع أطفال الروضة بالكويت . وقد تمكن جميع الاطفال من التصنيف أخذا بعين الاعتبار بعدين الحجم واللون .

للتحقق من صحة الفرض الثانى : خضعت عينة البحث **٣٠** طفلا من أطفال الحضانة يتراوح عمرهم بين ٤ -٥ سنوات أثناء تحقيق البرنامج اليومى الذى قام بتخطيطه طلاب الفرقة الرابعة شعبة رياض أطفال اثناء زيارات التربية العملية المنفصلة لتعليم الأطفال بعض الأناشيد وقص بعض القصص .

كذلك عند قيام الأطفال ببعض الأدوار التمثيلية التى يطلب فيها من الطفل ترديد بعض الجمل فى المرقف التمثيلى .

ثم طبق عليهم مقياس " فيجوتسكى " " تبديل لاسماء " " وقد سبق تقنينه على البيئة المصرية قنهاية عام ١٩٨٥ "، بهدف تحديد علاقة الطفل بالنظامك اللغوى بعامة ونظام التسمية بخاصة ، وطبيعة أدراكه لعناصر اللغة والأسماء .

## تبين مايلى :

يتعامل الطفل مع اللغة كأنها عنصر من عناصر المعنى والصفة من صفات الأشياء وليس بوصفها كيان خاص يضاف الى الوقائع . وليس بوصفها قوالب تصب فيها الأحداث . لذلك

---

[illegible] هذا المقياس على الاطفال عند التحاقهم بالحضانة فى مدارس اللغات ويحكم به على أمكانياتهم العقلية . كما أنه [illegible] مستخدم فى موسكو لنفس الغرض .

لم يلتزم الطفل بالنص الذى قام لحفظه عن ظهر قلب فى التمثيلية . وأسترسل فى الحوار من واقع الأحداث ، ولم يلتزم بالكلمات وانما بدلها بما يعطى معناها . كما كان يسترسل فى " قراءة " أياها بها . كان يقوم الطفل ويتغنى بخصائص الأرقام فيقول " الواحد واقف مضبوط والأثنين بصه عليه، والثلاثة بسنتين ، والأربعة أثنين وأثنين . بالرغم من أشارة المعلمة الى الأرقام فى غير هذا التسلسل الا انه لم يلق الا الى أشارة المعلمة للرقم المطلوب .

مما يؤكد نفاعله مع ماحفظ عن ظهر قلب دون الأنتباه للمثيرات الخارجية ، كذلك هو لايدرك المكتوب أمامه على السبورة ولا الموقف ككل ولا يتفاعل معه.

كذلك عند تطبيق مقياس فيجوتسكى والأتفاق على تغير أسماء بعض الحيوانات ظهرت أثار تعلميهم باللغة الأنجليزية وأستبشرت الباحثة خيرا عندئذ ، ولكن عندما بدأ تطبيق الأسئلة الثلاثة للمقياس تبين أنه يدرك الأسم الأنجليزى بنفس الطريقة التى يدرك بها الأسماء باللغة العربية ، ذلك الأدراك التلقائى . وكان يشغل الأطفال الأكبر الخروج من هذا الجو التعليمى المقيد للأنطلاقهم ، بمجرد السماح لهم بالخروج أشاعوا جوا من الفوضى والصراخ والأنطلاق .

بهذا يتحقق الفرض الفرعى الثانى للبحث . حيث لم تتغير الطبيعة التلقائية لعلاقة الطفل باللغة والرموز ، بالرغم من أنها تقدم له فى أطار تعليمى مقصود مبرمج . وثبت أن الطريقة المتبعة التى تقوم على الترديد والحفظ لا تستثير عملياته العقلية ولا تطالبه بأدراك التسمية كرموز تضاف للشىء ، او الأنتباه لعناصر اللغة وخصائصها "التركيبية" ويستمر حله للمشكلات قائمة على أساس أسترجاع المخزون فى عقله كردود أفعال وليس كتوظيف للقدرات لحل المشكلات . حيث هو لا يستوعب ولايدرك وجود هذه النوعية من مشكلات ولا ينظر للكلام بأعتباره قوالب رمزية تصب فيها الأحداث .

ومن ثم فلا يمكن لهذه الطريقة أن تضع الطفل فى موقف أختبار لقدراته .

للتحقق من صحة الفرض الفرعى الثالث :

طلب من الأطفال عد كلمات الجملة التى تقال لهم ويطلب منهم قبل ذلك أعادتها وترديدها للتأكد من أستيعابهم لها . لم تعطى لهم جمل طويلة بل كانت الجملة مكزنة من ثلاث كلمات فقط .

لوحظ أن الطفل لايعيد الجملة بالترتيب الذى قيلت لهم به فكان يقدم بعض الكلمات على الأخرى . ويهتم دائما بالفعل او بالحدث الذى تحكيه الجملة كان يقول " الفار أتاكل " او " القط أكله " او الجملة كلمة واحدة .

كذلك طلب منه الفرق بين بعض الكلمات المتشابهة فى كل الحروف ماعدا حرف واحد مثل " فيل " " نيل " .

فكان يقول : النيل بحر لكن الفيل **Elephant** وبيشرب من النيل . تعيد الباحثة ترديد الكلمتين مع التركيز على الصوت المختلف فيهما . ولكن كل المحاولات لم تفلح فى تحويل توجهه إلى " فورمة " اللغة فى الكلمة المسموعة . لوحظ ان بعض الأطفال " طفلين " اعادة الكلمتين مع التركيز على جميع الأصوات لكنه عاد فورا الى معنى الكلمات .

يؤكد هذا ان الطفل لم يعطى أى خصائص للكلمات أو الحروف . ولكن ظهر فى أجابة بعض الاطفال أنهم بنشاطهم الذاتى قد يتبينوا بعض الكلمات وكلها كانت " أسماء " مثل من يقول : الجملة فيها كلمتين . الفأر – والقط . عندما تسأله الباحثة " واكل " ؟ كان يقول " لادى مش كلمة دى حاجة عملها وخلاص " .

وهذا يؤكد تأخر أدراك الطفل يفتقر خصائص المفهوم اللغوى سواء " الكلمة " او " الحرف " ، ولكن بفعالية الخاصة وأعماله التلقائى للعقل وهو يفرق بين الأسم والفعل .

ولكن نظراً لخلو عقله من الخصائص التى تميز بينهما فقد أعمل عقله فى المقارنة بينهما بخصائصهما التى أكتشفها هو ولذلك رفض أن يعتبرهما كلمات متشابهة فى الخصائص .

مع هذه البداية للتوجه الى مكونات الجمل لدى بعض الأطفال لو أعطيت لهم جميع الخصائص الفارقة والمميزة التى يستطيع أن يستعملها فى تصنيفه وتعميمه ، لأمكنه الوصول الى حل هذه المشكلات المتصلة بمفهوم اللغة وعناصرها حلا سليماً .

وهنا يظهر السؤال الهام ، كيف يمكن ان نعطى لهم هذه المفاهيم ؟ حيث اعربت جميع المعلمات عن نفور الطفل وتوتره أثناء " الحصة " وعدم قدرتهن على السيطرة عليه وجذب انتباهه .

يرد البحث الحالى على هذا السؤال بالفرض الفرعى الرابع للبحث . حيث لوحظ استغراق الطفل فى النشاط اللعبى ذو الدور والأهتمام بواجبات الأدوار التى يتبناها . كما اثبت ذلك ان النشاط المهيمن على طفل المرحلة هو النشاط اللعبى ( ١١ ) .

فما لايستطيع الطفل القيام به أثناء الحياة العادية ، يقبل على أداءه بشغف فى ادةار اللعب .

من هنا لابد ان تدخل له المفاهيم اللغوية من باب النشاط " المهيمن " . فاكثر صعوبات التعليم حده تنشأ " حين نريد من الأطفال ان يقضوا معظم وقتهم يعدون أنفسهم لحياة الراشدين التى سيصيرون اليها فى المستقبل ، بينما لايدركون هم حاجاتهم الا فى ضوء علمهم الخاص المباشر (١١) ص ٣٢٢ ، وهذا العالم الخاص المباشر لدى طفل المرحلة هو عالم اللعب " كنشاط مهيمن " ففى اللعب الذى هو حياة طفل الروضة يحاول الطفل اشباع دافع هام وشائع عند جميع البشر الا وهو الرغبة فى تحقيق افضل ماعندهم من امكانات وتنميتها بأفضل الطرق ملاءمة وكفاية (٥) ص ٣٢٣ . واذا – أردنا تحقيق الأهداف الطبيعيةلهذا الدافع فعلينا الانعتمد على الأستثارة الأصطناعية الناجمة عن التنافس بين الأطفال لأرضاء المعلمة او لأخذ هدايا معينة بالمذاكرة والأهتمام بالحفظ والتسميع للنجاح فى الموقف التعليمى

فى الروضة . بذلك ينجح الطفل فـى اللعب فـى تحقيـق ذاتـه **Self Actualization** الهرمى للدافعية عند " ماسلو " .

قد يقول قائل من المعلمات . لقد رسمت له الحروف على المكعبات ومع ذلك هو لم يلتفت لهذه الحروف . وانما يستعمل المكعبات نفسها لبناء سور او منزل .

والرد على هذا بسيط حيث ان الحروف لم تغير من خصائص المكعبـات وانمـا هـى تضفى بعض الصفات على كل مكعب اما تركيبه الأساسى فهو مكعب وليس شـيئاً آخـر . يمكـن أن تؤدى دوره فى البناء بصرف النظر عما كتب عليه ، وهذا مايوضحه تمييز أو "اوزوبـل" بـين مرحلتين فى تعلم المفهوم : " المرحلة الأولى هى تكوين المفهـوم **Concept Formation** وهى عملية الأكتشاف الأستقرائى للخصائص المحكية ( الفاصلة ) لفئة المثـير . فهـو يتعـرف علـى الخصـائص الفاصلـة لمفهـوم المكعـب . والمرحلـة الثانيـة هـى " تعلـم " اسـم المفهـوم **Concept Name** وهى نوع من التعلم التمثيلـى حيـث يتعلـم الطفـل ان الرمـز المتطـوق او المكتوب ( الكلمة ) يمثل المفهوم الذى اكتسبه فعـلا فـى المرحلـة الأولى . وهنـا يـدرك الطفـل التساوى فى المعنى بين " الكلمة " والصورة التمثيلية لها . وهـذا مـاتريد تعليمـه للطفـل فـلا يجب خلطه مع مفاهيم أخرى . ولكن هنا نقطة خلافية خطيرة حيث اننا لايمكـن ان تعتمـد على اكتشاف الطفل للخصائص المحكيـة للمفـاهيم اللغويـة ولكـن يمكننـا ان نعرضهـا عليـه يتكون عنده مايسمى بتمثيل المفهوم **Concept Assimilation** ونعرض هنا للسؤال السابق والذى تجيب عليه خصائص الطريقـة المقترحـة كيـف يمكننـا مسـاعدة الطفـل علـى المفهـوم اللغوى ؟ وقد ورد أيضا حلاً آخر مـن بعـض المعلمـات بأنهـا قـد شـكلت للأطفـال الحـروف مجسمة من ورق ( ناصيبيان ) ومع ذلك لم يهتـم بهـا الأطفـال أثنـاء اسـتخدامها فـى تنفيـذ البرنامج اليومى لها فى التربية العملية .

والرد على ذلك أيضا . يجب فعلا ان تكون الحروف فى صورة مجسمات ولكن لابد ان تدخل فى ادوار اللعب بصفة أساسية فتتشكل بها مشكلة لايمكن حلها واداء الدور بها الا اذا جعلها الطفل محل تفكيره الواعى .

بذلك لابد من جعل عناصر اللغة مشكلة لايمكن حلها فى غيبة وعى الطفل بالمفاهيم اللغوية .

يجب ان توفر الطريقة المستخدمة خصائص المفاهيم اللغوية المراد تعليمها للطفل والبعد عن " الصفات " التى تؤدى بالطفل الى انشاء اشباه المفاهيم او المفاهيم التلقائية . ثم يمكن بعد ذلك ادخال هذه الطريقة فى لعبة معينة لاختبار قدرة العقل على اللعب هنا يمكن استغلال بعض الخطوات التى تتضمنها طريقة كروفورد فى تنمية التفكير الأبتكارى عام ١٩٥٤ (٥) ( ص ٤٩٣ - ٤٩٣ ) والتى تسمى طريقة " ذكر الخصائص " **Attribute Listing** فقد يذهب طفل من اطفال العينة ليشترى عددا من الحروف الهجائية من المدرب الذى ينشر امامه جميع الحروف الهجائية مجسمة ويتركه يتفحصها جميعها ليستخرج مايريد من حروف مع ذكر خصائص الحرف المراد البحث عنه . وقد يشير المدرب على الأطفال تصنيف الحروف فى مجموعات تعتمد على هذه الخصائص المشتركة بين كل مجموعة من الحروف كأن يذكر خصائص مجموعة الحروف ب - ت - ث - ن ثم مجموعة الحروف ق - ف- ث مجموعة غ - ع - ثم مجموعة س - ش - ث مجموعة ج - ح - خ .

ثم تستكمل اللعبة بدفع الطفل لاستخدام النقط فى عمل الحرف المطلوب الناقص من المجموعة كان يستعمل نقطة الباء ونقطتى التاء بجمعهم على الثاء حيث ان خاصية عدد النقط الباء ونقطتى التاء بجمعهم على الثاء حيث ان خاصية عدد النقط على الحرف تحدد تمايزه عن باقى الحروف من نفس المجموعة . وتكون فى هذه اللعبة قد دمجنا بين طريقة أوزيل المياه طريقة القوائم **Check Lists** وطريقة كروفورد " طريقة ذكر الخصائص " فى أطار النشاط اللعبى المعيمن على طفل المرحلة كضمان لاستمرار الفعالية الذاتية للطفل فى

نشاط مستمر ونكون بذلك قد اتبعنا خطى " زويكى " الذى ابتكر طريقة التحليل المرفولوجى Marphotogical Analysis عام ١٩٥٨. وهى طريقة شاملة تحتوى على طريقتى ذكر الخصائص والقوائم آنفى الذكر ويتم فيها أولا تحليل الشكلة الى أبعادها الرئيسية فهنا نحن نفكر فى طريقة جديدة للتعرف على الحروف الهجائية للغة العربية . فبعد تحديد الخصائص الأساسية للحروف وتصنيفها الى فئات بالتفاعل مع الكبار ( المدرب ) يتمكن الطفل م الربط بين هذه الفئات على سبيل المثال بالنقط المستخدمة للتمييز بين الحروف سواء تحت الحرف أو فوق الحرف مع أختلاف عدد هذه النقط ، بذلك يتمكن الطفل من اللعب بهذه الخصائص وتكوين حروف جديدة بعد استخدام المدرب للأسئلة المدرجة فى قائمة " اوزيل " حول الأستخدامات الجديدة ، والتعديل الذى يمكن ادخاله على الحرف حتى يمكن احلاله محل الحرف المراد شراؤه اثناء اللعبة او المراد ادخاله بعد ذلك فى كلمة يعنيها .

وهنا يجب ان يسود موقف اللعب الشروط الواجب توافرها لنجاح طرق تنمية التكير الأبتكارى من استبعاد أى نوع من الحكم او النقد او التقويم على النشاط اللعبى القائم بين أطفال المجموعات بما فيهم المدرب . وتشجيع التداعى الحر الطليق وتقبل جميع الأستجابات ص ٤٩٤ (٥) .

كذلك لابد للمدرب مراعاة الأسلوب المعرفى للطفل . حيث قد يكون تم تكوينه لدى الطفل منذ التدريب المبدئى الأول فى المنزل قبل التحاقه بالروضة ذلك الأسلوب الذى يدفع نمط الفعالية الذاتية النشطة للشخصية والذى يتحدد بفعل " المكانة الأجتماعية " التى يحتلها الطفل فى الأسرة ، وفكرة الشخصية عن ذاتها ، وطبيعة قيام الشخصية للأدوار الأجتماعية وبالتالى تحددت طبيعة " التأهب " للقيام بالأدوار الأجتماعية " فى اللعب المتطور " .*

---

* مرحلة تطور النشاط اللعبى .

هذا الأستعراض للخصائص الواجب توافرها فى الطريقة هى الذى يعطـى الدليـل النظـرى على نجاح الطريقة المقترحة المبينة على محددات النمو بعامة ومحدد النشاط المهيمن بخاصة.

وقد طبقت هذه الطريقـة علـى عينـة اسـتطلاعية واعطيـت بعـض المؤشـرات الدالـة علـى نجاحها ، ولذلك سيتم تطبيق هذه الطريقة فى بحث لاحق على عينة كبيرة من أطفال روضة امبابة النموذجية – المعادى – الزمالك التجريبية خلال فترة التربية العملية المتصلة لطالبـات الفرقة الرابعة بشهر مارس ١٩٩١ .

وسيتخذ هذا البحث المنهج التجريبى مع ضبط مايلزم من متغيرات .

# أساليب تهيئة طفل الروضة عقلياً للمدرسة الإبتدائية

**المقدمه :**

تلقى عملية إعداد طفل ما قبل المدرسة ، أهتماماً يكاد يصل إلى حد الإجماع فى جميع دول العالم . ولكن عند اختيار خطط العمل التى تحدد ممارستنا التربوية متمثلة فى طرق التربية أو النموذج المنهجى ، يتفرق هذا الأجماع .

يرى البعض أن الإعداد اللازم لطفل الروضه يتم بتعليمة الكتابة والقراءة والحساب فى حين يرى البعض الآخر ضرورة تنمية الاستعداد النفسى - العقلى - الجسمى - والاجتماعى ليفى بمطالب المدرسة . أى تهيئة الشخصية ككل للدراسة .

و يتطلب هذا الإعداد ، و يفترض مستوى معيناً للنمو العقلى ، و الخصائص الضرورية لنمو الشخصية . كما يتطلب وجود فرصاً كافية لإشباع دوافع السلوك الاجتماعى و قدرات الاختيار الارادى كما يلزم وجود تصور واضح و ناضج لدى الطفل عن الخصائص المحكية للمواد المحيطة به و ذلك حتى يتمكن من المقارنة بين المواد ، و تحليلها و القيام ببعض التعميمات و استنتاج النتائج من المقدمات .

فى إطار هذا العمل الاستكشافى فى البيئة المحيطة بطفل الروضة تنمو الرغبات الارادية و الدوافع الجديدة " للسلوك" حتى يتحول إلى " النشاط " .

تنمو فى هذا " النشاط " " الفعالية الذاتية " للطفل ، و تتكون الخبرات اللازمة للشخصية . ( ٩ ) فالطفل لا يستوعب الخبرة الاجتماعية جاهزة الصنع (٩ ) بل تنتج من

تلاقى " الذاتية " و "الموضوعية " فى تفاعل الطفل مع البيئـة. يتيـح هـذا النشـاط الفرصـة للذاتية أن تؤثر و تتاثر بموضوعية البيئة ، و كلما زاد " النشاط " العقلى ، كلما تعددت فرص النمو للشخصية . ذلك المكون الرباعى ( جسمى ، نفسى ، عقلى ، اجتماعى ) الـذى لا ينمو الابالتفاعل المتكامل ، الدينامكى مع كل معطيات البيئة ، بذلك تستوعب الشخصية الخبرة الاجتماعية المتاحة و تفهمها ، و تسـتدخلها و تطبعهـا بطابعهـا الذاتـى المميز لهـا عندئذ تتطلع الشخصية بشغف لاشباع حاجتها للمعرفـة و استكشـاف الجديـد فـى المرحلـة النمائية اللاحقة .

سبق الاتفاق فى بحوث سابقة (١٠) على أن لكل مرحلة نمو باباً خاصاً بها ، تطرقـه البيئة بالمثيرات فتستجيب الشخصية بتوظيف " القدرات " الكامنة " بالنشاط " و الفعالية الحماسية التى تعيد بناء الخبرة الاجتماعيـة ، و تصنيعهـا " لـلادوات " التـى تخـدم نمـو الشخصية فاذا كان الباب لاستدخال الخبرة الاجتماعية فى مرحلة " المهـد " هـو "النشـاط الحاسى الحركى " فعندما تنتقل الشخصية إلى مرحلة الروضة يتغير الباب ليصبح " النشـاط اللعبى" . ثم تتغير المكانة الاجتماعية و نظرة المجتمع للشخصية ، "فتطفـر " إلى المرحلـة اللاحقة ليسعى الطفل للمعرفة النظريـة فيهيمـن عليـه النشـاط التعليمـى المقصـود " فهـو لا يلعب فيعرف ، و إنما هو يسعى للمعرفة بتخطيط مسبق ، و تحديد للهدف خـارج النشـاط ذاته . عندئذ تتغير نظرة المجتمع للطفل ليصبح " تلميذا " .

لا ينجح الطفل فـى الدخـول لهـذه المرحلـة النمائيـة إلا إذا أحسـن إعـداد شـخصيته لاحتلال هذه المكانة الجديدة . فما هى خصائص الشخصية المعدة للمدرسة ؟ ( ٩ ) ص ٩٢.

١- هو طفل ملتزم بمتطلبات المدرسة ، كما كان ملتزماً بواجبات أدوار اللعب فى المرحلة السابقــة ( مرحلة الروضة ) .

٢- هو طفل تغيرت دوافعة ، ففتحت أمامه موارد جديدة لنمو قــوى الإدراك الواعـى الـذى يدفعه لتعلم كل ما هو جديد مهما كلفه من مشقة .

٣- يبدأ إعجاب الطفل بالمواد الدراسية المختلفة بإختلاف مضمونها .

٤- يخضع لرغبات المدرس ، و يعاد بناء عمليات الاثارة و الكف لديه . و هـو كمـا وصفـه كمنسكى ( **Komensky** ) ص ١٦٦ ( ٢ ) " التلميذ القادر على التفكــير و الحكـم على الأشياء ، و لديه رغبة قوية فى التعليم و المعرفة " .

و الآن نعود للرد على الرأى الذى يرى ضرورة تعليم الطفل فى الروضة القراءة والكتابة و الحساب إستعداداً لدخول المدرسة .

يقول جيرسلد " **Jersild** " فى كتابة : نمو الطفل و المنهــج " و هـو يصـدد تعريـف التهيؤ و الاستعداد بأنه " الوقت المناسب الذى تريد فيه تعليـم الطفـل بقـدر مـا تسـمح بـه قدراته " ص ٣١ ( ٦ ) .

فالطفل يحتاج إلى أن يتهيأ فى النواحى الاتية :

١- لغته و عاداته فى الحديث .

٢- نضوجه العقلى .

٣- نموه الجسمانى .

٤- اتساع خبراته و طبيعة هذه الخبرات وخصوصاً فيما يتعلق باهتمامه بالكتب و القراءة .

٥- عواطفه و ظروفه الاجتماعية ( ص٣٢ ، ص ٣٥ ) ( ٦ ) .

و قد دلت التجارب و الابحاث التى أجريت على الطفل " أن الطفل تتهيأ له أسباب النجاح فى تعلم القراءة إذا ما بدأها بعد أن يتجاوز عامة السادس بثلاثة أشهر و هناك رأى آخر ينادى بأن الطفل إذا كانت عقليته عادية فيبـدأ فى منتـصف العام السابع كما دلت

الابحاث على ان أكثر المتاعب التى يعانيها الطفل فى تعلمه إنما ترجع إلى اجباره عليها من سن الخامسة و السادسة و يقول ستريكلاند ( Ruthstricklond ) مشيراً إلى عملية القراءة و احتياجات الطفل لها و قدراته عليها " أن الأطفال قد ينظرون و لكن لا يرون ، وقد يرون و لكنهم لا يفهمون ما يرون ، إلا إذا كان لهم أساس سابق من المعرفة و الخبرة ، و توفر لديهم المدرس الذى يستطيع مساعدتهم على الاستفادة من هذه الخبرات ، و يساعد على ذلك حينما تكون الثروة اللغوية لدى بعض الأطفال لا تقل عن مائة كلمة ( بصرية ، منظورة ) و المقصود بهذا التعبير الكلمات التى يستطيع الأطفال تمييزها عندما يرونها مكتوبة بمطابقها بالصورة التى تمثلها ( فى خبرتهم الخاصة ) فأن المدرس يبدأ مع هؤلاء بمبادى القراءة الأولية حيث يجد الطفل بعض الكلمات المعروفة له .

كما أثبتت الدراسات التى أجريت على العملية التعليمية و تطويرها ( جالبيرن Galbern - و تاليزنا Talezena و لوريا Lourya ) و غيرهم ( ١ ) " أنه لكى يتعلم الطفل اللغة بنجاح لابد أن يدركها بكل عناصرها إدراكاً " واعياً "، و يستطيع أن يضعها تحت مجهر تفكيره الواعى ، فيخضعها للتحليل و التركيب و التعميم . إلخ".

كما سبق الاشارة إلى أهمية الدوافع و الرغبة فى القراءة و فى فهم ما تنقله للطفل من معلومات و فحص الكلمات بمعانيها المختلفة .

مما تقدم يلزم تحديد المطلوب من طفل الروضة عندما نعلمه القراءة بالطريقة التقليدية المعروفة هل نريد منه " سلوك " الببغاء المدربة ، و الحيوانات التى تقوم بعمليات حسابية معينة ؟.

أم نريد منه " نشاطاً عقلياً " يمثل نظام الاشارة الثانى " الذى لا يوجد الآ عند الإنسان ؟ ص ٣٧ .

**(٢) هل نكون عنده القراءة الميكانيكية التى تعد ردود أفعال للمرئيات المقروءة ؟**

أم تكون عنده " القراءة الوظيفية " التى تقوم على النشاط العقلى و تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها . ص ٣٠ ( ٧ ) .

## * مشكلة البحث

تبين من بعض البحوث الامبيريقية و الدراسات السابقة (١٠) أن طفل الروضة قادراً على القيام بعمليات القياس و المقارنة و التفكير التجريدى - كذلك هو قادر على القيام بعمليتى " التعميم " و " التصنيف " اللازمتان لتكوين المفهوم .

فلماذا لا يمكنه إعمال عقله أثناء حصص القراءة و الحساب فى هذه العمليات العقلية العليا ؟ مما يشكل صعوبة كبيرة لمعلمات الروضة فى التعامل العقلى مع الأطفال .

و لماذا يعانى بعض أطفالنا من التهتهة و التلعثم فى الروضة فقط - و لا تظهر عيوب الكلام هذه فى المنزل ؟

و لماذا لا يحب أطفالنا الذهاب للروضة بالرغم من أنها هى أهم المؤسسات الناقلة للخبرة الاجتماعية اللازمة لنمو شخصيته ؟

و لماذا يلجأ الأطفال أحياناً إلى ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية عند الذهاب للروضة ؟

و لماذا نجد معظم أطفال الصف الأول الأبتدائى يعانون من مشكلات سلوكية عند دخولهم للمدرسة مما يؤكد عدم قيام الروضة بدورها فى إعداد شخصياتهم للانتقال لمرحلة النمو اللاحقة ( مرحلة المدرسة الابتدائية ) ؟

## * أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى اعطاء اجابه علمية مقنعه عن السؤال الذى يشير كثيراً من الاختلاف فى وجهات النظر - وهو كيف نعد ونهيئ طفل الروضه للمدرسة ؟ هل بتعليمه

الكتابة والقراءة والحساب ؟ أم بتزويد شخصيته بمتطلبات النمو اللازمه لانتقالها لمرحلة المدرسة وتخليصها من معوقات النمو .

## * أهمية البحث

من الإجابة على هذا السؤال تتضح أهمية البحث . حيث سنتمكن من :

١- تحديد واضح لأهداف الروضه .

٢- تخطيط علمى وعملى محدد لتحقيق هذه الأهداف .

حيث لا تخفى خطورة التدخل بتدريب الطفل على سلوك قبل توفر الاستعداد له .

فنحن حين نفرض على طفل الروضه " النشاط التعليمى المقصود " الذى هو مهيمن على شخصية طفل المدرسة . وهو باب " استدخال " الخبرة الاجتماعية لطفل المدرسة .

ترتكب بذلك خطأ مزدوجاً :

**أولاً** : نحن نفوت على الشخصية توظيف قدراتها وطاقتها من باب المفروض عليها فى مرحلتها الراهنه والذى تأكد كمحدد لنموها ( النشاط اللعبى ) .

**ثانياً** : نفرض عليها نشاطاً لم يتكون الاستعداد له بعد .

والفرق بين " النشاط اللعبى " و " النشاط التعليمى " كبير وجوهرى .

- النشاط اللعبى تتحد دوافعه مع نتائجه . فيستمتع به الطفل أثناء الأداء ، دون أن يسعى لهدف آخر خارجه . فالصياد ( الطفل الذى يقوم بدور الصياد ) يستمتع بالدور والآداء دون أن يصطاد بالفعل .
- فى حين يتميز النشاط التعليمى الناجح بنتائجه الصحيحه المعدله لسلوك المتعلم .
- كما أن دوافع اللعب أجتماعية .
- فى حين دوافع النشاط التعليمى معرفية .

- يسعى الطفل أثناء اللعب بدوافعه الذاتية لتحقيق النجاح فى القيام بالدور كما يحب فيتعامل مع الرفاق بعواطفه ، و يحقق رغبة عامة فى إثبات الذات ، و يستعذب النجاح أثناء القيام بالدور ، و يحترم الكبار و لكن هذه كله لا يتم بوعى تام .
- فى حين لكى يتم التعلم وتشبع الحاجه النظرية للمعرفة لابد أن تكون المعلومات فى بؤرة الوعى التام لدى المتعلم . ولابد أن يحدد المتعلم الهدف الذى يسعى إليه .

وهذا ما يعجز عنه طفل الروضه ، حيث لم ينمو لديه بعد الأدراك الواعى والنشاط الهادف لتحقيق عمل سبق التخطيط له وتحديد نتائجه .

مما تقدم يتضح تميز النشاط التعليمى بموضوعه الخاص وهدفه المختلف عن اهداف غيره من الأنشطة ، والاداء المتمايز الخاص بهذا النشاط ، كذلك لا يخفى الآثر المعوق لاقحام النشاط التعليمى على طفل الروضه ، حيث يتخذ سلوكه التعليمى نمط تعليمى معين Tenching Styl سيدمغ شخصيته مدى الحياة ، ويصبح من الصعب للغاية ص ١٤( ٩ )

## * فروض البحث

١) يقرض البحث أن السبب الأول للمشكلات التى يعانى منها طفل الروضه ، عجز الطريقة المتبعة فى تعليمة القراءة عن نقل إدراك اللغة من مستوى الإدراك التلقائى إلى مستوى الادراك الوعى .

وقد اثبتت الدراسات أن وظيفة الادراك الواعى هى " السماح بتكيف يكاد يكون مستحيلاً فى غيبة الوعى ص ٧٦ ، ( ٨ ) " . بواسطة هذا الوعى يتمكن من حل مشكلات " القراءة الوظيفية " التى لا يمكن حلها بالادراك التلقائى ، بالادراك الواعى فقط يتمكن الطفل من إعمال عقله فى الكلمات بوصفها " أدوات للفكر " فيحللها إلى عناصرها ويركبها بأشكال مختلفة .

٢) يفرض البحث أن السبب الثانى للمشكلات يكمن فى تعليم طفل الروضه القـراءة بطريقـة تكون لديه "**سلوك** القراءة الميكانيكية " بدلاً من **نشاط** القراءة الوظيفية فيستمر الطفـل فى التكرار والأنعكاس للمرئيات دون الاسـتفادة الكاملـة مـن المقـرر . أو توظيـف عنـاصر الشخصية فى عملية القراءة .

## * إجراءات البحث

**١) المنهج :**

- يتبع البحث فى المقاييس الثلاثة الأولى المنهج الوصفـى لتحديـد مسـتوى الادراك اللغـوى كما هو موجود بالفعل عند أطفال العينة قبل إدخال الطريقة المقترحة .
- ثم يتبع المنهج التجريبى ليقيس نمو الإدراك اللغوى بعد إدخال المتغير المسـتقل (الطريقـة المقترحة ) على عينة البحث . ويتم المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية .
- كما يتبع طريقة دراسة الحالة مع أفراد العينة حتـى يمكـن اسـتخلاص النتـائج الكيفيـة الدقيقة .

**٢) العينـة :**

- عشرة أطفال من حضانة زهر الربيع اعمارهم من ٤-٦ سنوات .
- ثلاثة عشرة طفلاً من حضانة الخضيرى من ٤-٥ سنوات .
- ستة أطفال من حضانة الاسراء بالهرم من ٥-٦ سنوات .
- تسعة أطفال من حضانة إمبابة النموذجية من ٤-٦ أطفال .

مجموع العينة ٣٨ طفلاً.

**٣- أدوات البحث**

**أولاً** : مقياس صوفيا نيكالايفينا : الذى يهدف لتحديد إمكانية قيام طفل الروضه بتحليل الجمل إلى كلمات ووضع الكلمات بصفاتها غناصر للجمل موضع تفكيرالطفل الواعى.ص٧٩ (٨٠) .

يعرض المقياس على الطفل جملة مكونه من ثلاث كلمات أو أربع ويطلب منه أن يكرر الجملة التى سمعها . ثم تسأل الباحثة ما هى الكلمة الأولى التى يسمعها .

وتكرر الجملة ثم ما هى الكلمة الثانية فى الجملة وهكذا ثم ما هو مجموع كلمات الجملة ؟ يفرض المقياس أن الطفل سيحاول إعمال عقله بوعى فى عدد كلمات الجملة وتقسيمها .

**ثانياً : مقياس وفاء كمال ( ٨ ) :**

طبق على الأطفال " مقياس الأدراك اللغوى لاطفال الحلقه الأولى من التعليم الاساسى " حيث اقترح هذا المقياس أمكانية تطبيقة على أطفال الروضة . فى التوصيات الملحقه بتصميمه . ص ٩١، ( ١ ) .

يهدف هذا المقياس لتحديد نوع الادراك الذى يستخدمه الأطفال لحل المشكلات اللغوية الواردة فى إختباراته الثلاثه :

**١- الاختبار الأول :**

وهو الاختبار المباشر الذى يتكون من عشرة أزواج من الكلمات المترادفه والمختلفة فى الشكل( الفورمة ) ونسأل الطفل : ما الفرق الذى يسمعه بين الكلمتين؟ وتقسم الاجابات إلى :

١- إجابة واعية بالجانب الرمزى التركيبى للكلمة .

**٢- إجابه تلقائية مباشرة حين يدرك الطفل أن الكلمتين بمعنى واحد ( أو زى بعض) .**

**٢- الاختبار الثانى :**

وهو يتكون من عشرة أزواج من الكلمات المختلفة المعنى ومتشابهه فى كل الأصوات ما عدا صوتاً واحداً . ويعتبر هذا الاختبار استثارة لنشاط العقل فى أتجاه جديد. حين يتعثر الحل القائم على الموازنة بين معانى الكلمات فى إزالة شعور الطفل بالنقص ، ونتيجة لتلك العثرة يتجه الحشد النفسى والتوجه العقلى إلى اختيار وسائل جديدة لحل المشكلة . قد صمم هذا الاختيار معتمداً على الأساس النظرى لقانون الوعى الذى قررة كلاباريد ص ٢٠٦(٣) .

**٣- الأختبار الثالث :**

وهو يتكون من عشرة أزواج من الكلمات متفقة فى الأصوات التى تحتويها مع اختلاف ترتيبها فقط زر - رز .

لقد صمم بهذا الشكل ليدفع التطابق التام بين مكونات الكلمات الطفل إلى إعادة تقويم طرق الحل التى استخدمها فى الأختبارين السابقين علماً بأن طريقة عرض المشكلة هى التى توجه الطفل لتحديد المجال الذى يختار منه أدوات الحل أما تلقائياً أو واعياً .

بناء على هذا الترتيب للأختبارات الثلاثة فى المقياس فرض أن يتحسن الأداء فى حل المشكلات اللغوية ويظهر الأرتقاء فى الأدراك بهذا التدرج الصاعد من التلقائية إلى الوعى . ذلك الوعى الذى يعتبر لازمة ضرورية لتعليم الطفل القراءة والكتابة .

بعد تطبيق القياسين السابقين على أطفال العينة سن ٥ - ٦ سنوات ، تعذر استمرار إهتمام الأطفال بالتطبيق ظهر عليهم الملل وأنصرفوا عن الباحثه " وسيرد بالتفصيل تفسير هذه الظاهرة فى مناقشة النتائج " مما اضطرنا لتصميم مقياس يناسب طفل الروضة

وفى نفس الوقت مؤسس على نفس فلسفة المقياسين السابقين وله نفس أهدافهما ، ويكشف عن نفس محتواهما .

روعى عند تصميم هذا المقياس المتغيرات التالية :

أ- النشاط المهيمن . ب- المكانة الاجتماعية .

ج- الدافعيةالاستعداد والقدرات العقلية. د -الاستعداد والقدرات العقلية .

**أ- النشاط المهيمن والمكانه الأجتماعية لطفل الروضة :**

ثبت فى بحث سابق أن لكل مرحلة نمو باباً خاصاً بهـا ، اذا مـا دخلـت مـن البيئـة بمطالبها الشخصية دفعتها للتوظيف ومنعتها من أهدار طاقاتهـا . هـذا البـاب هـو النشـاط "المهيمن " (٤) الذى لا ينفتح عالم الكبار إلا من خلاله ( ليونثيف ) ص٥٠٩. (٥).

تستحث المكانــه الأجتماعيـة دوافـع الشـخصية لاشـباع حاجتهـا الرئيسـية كالحاجـة للمعرفة وحب الأستطلاع والاستكشاف للوفاء بمتطلبات البيئة والنمـو فـى المرحلـة الحاليـة لتستحق المكانه التى سمح لها بها المجتمع ، وفى أطار هذه المكانــه تحـدد درجـة توظيـف الأمكانيات وبهذا كله يتم استيعاب الخبرة الأجتماعية اللازمة للنمو .

تحدد " المكانه الأجتماعية " أهداف الشخصية ، والنظام الهرمى للإحتياجات النفـس اجتماعية . ينمو ويتضافر نظام الأهداف والحاجات مع بـاقى الشـخصية ومحـددات نموهـا حتى يكون ( البيئة الدافعة ) لسلوكها وعندئذ يستوعب الفرد ما تأتى به البيئــة الخارجيـة بما يتفق مع حاجتـه الذاتيـة وأهدافـه يعتـبر الأنسـجام بـين متطلبـات الوسـط الأجتمـاعى الخارجى ( المكانه الأجتماعية ) واتجاهات الفرد نحوه هو العامل الحاسم فى نمو الشخصية وتوظيف فاعليتها . ص٦٢ ، ( ١٠ ) .

لذلك صمم المقياس الحالى للبحث بناءاً علـى النشـاط المهيمـن علـى طفـل المرحلـة ومـا تتطلبه منه بيئته ( المكانـه الأجتماعيـة ) وضـع المقيـاس فـى صـورة مشـكلة يسـتلزم حلهـا أشتراك الأطفال فى دور لعبى يضطرون فيه إلى إعمال عقلهم فى تركيب الكلمات .

وبذلك نضمن استقبال الطفل لمعطيات المشكلة طالما هى فى اطار النشـاط المهيمـن. كمـا يعمل بدوافـع قويـه لاختيـار وسـائل حلهـا مـن واقـع معلوماتـة وخبراتـه الشـخصية التـى يستخدمها فى الحياة اليومية دون ان يدرى، تستحثه مشكلة اللعبه لاخراج هذه المعلومـات فى شكل إرادى واعى ومقصود .

لو نجح هذا التصميم فى تحويل توجه الطفل وحشده النفس إلى " فورمه " الكلمة وتركيبهـا نكون بذلك حققنا الخطوة الأولى اللازمة لنجـاح العمليـة التعليميـة المقصـودة التـى تـلزم " للتعليم المباشر " فيما بعد المدرسة . ونكون بذلك هيئنا شخصية طفل الروضه للدراسة .

**المقياس الثالث :**

أ ) يهدف هذا المقياس للتعرف على الخصائص التى يدركها الطفل " للحرف " . حيث أن الحرف له رسم يرسم به وله صوت ينطق به وله اسم يسمى به .

قُسم الأطفال إلى مجموعتين ، يطلـب مـن الطفـل الأول فـى المجموعـة الأولى أن يقـول كلمة ويطلب من الطفل الأول فى المجموعة الثانيـة أن يقـول كلمـة تبـدأ بـالحرف الأخـير لكلمة طفل المجموعة الاولى بشرط أن ينطـق طفـل المجموعـة الأولى الحـرف الأخـير لكلمتـه ويشير إليه على السبورة التى كتبت عليها الحروف الهجائيه فى حجـم كبـير كـأن يقـول " أحمد " دال ويشير إليه . واذا نطق الطفل صوت الحرف الأخير يعتبر ذلك صحيحاً .

ب- يهدف هذا المقياس للتأكد من إدراك الطفل لمفهوم " الجملة " وإنها مكونة من عدد من الكلمات ، وتوصل إلى معلومة معينة أو تنقل خبر معين .

يطلب مـن الطفـل الأول فـى المجموعـة الأولى أن يقـول جملـة ثـم يقـول الطفـل الأول مـن المجموعة الثانية جملة عدد كلمتها متساوى مع جملة الطفل الأول .

**الطريقة المقترحة : "كلمة السر "**

اثناء اندماج الأطفال فى اللعب الحر فـى الحجـرة بالروضـه أخـبرتهم الباحثـة بلعبـة جديدة ، حيث اغلقت الباب وقالت أنهـم يسـتطيعون فتحـه إذا كـون كـل منهـم " كلمـة السر" بأن يضع كل واحد حروف اسمه فى العلبة الخاصة بـه أمـام البـاب.. وفـى جـانب الحجرة وضعت الحروف الأبجدية مجسمة من ورق الناصيبيان فى محل لبيـع الكـلام تقـف فيه الباحثه كبائع وتعرض على الأطفال الحروف دون تدخل فى أختيار كل منهم .

**التطبيق - النتائج وتفسيرها**

طبق مقياس " صوفيا نيكـالا يفينـا " كـان المتوقـع ظهـور ثلاثـة فئـات فـى اجابـات الأطفال :

أ ) الفئة الأقل نضجاً : التى تدرك اللغة إدراكاً تلقائياً بوصفها وسـائل اتصـال دون كونهـا أدوات ورموز .

ب) الفئة الوسيطة : التى تتبين بعض الكلمات ، وتخضعها للتحليل والعد فى حين تتـأخر فى إدراك البعض الأخر .

ج) الفئة الأكثر نضجاً وهى التى تحلل الجملة وتعد كلماتها بطريقة صحيحة تماماً .

بالنسبة للعينة الحالية كان من المتوقع ظهور الفئتين أ ، ب .

- لكن جاء جميع الأطفال فى الفئة الأولى .

كذلك لم تتمكن الباحثة من جذب اهتمامهم حتى نهاية التطبيق .

- طبق عليهم المقياس الثانى بأختباراته الثلاثة ولم تستكمل فى أى اختبار العشرة أزواج للكلمات لنفس السبب السابق . واحتلوا جميعاً الفئة الأولى عند تصحيح المقياس .

- لوحظ أن الأطفال كانوا يردون بأى أجابة ترد على ذهنهم دون التقيد بطبيعة السؤال.

- يمكن ارجاع ذلك إلى تطلعهم لأنتهاء الحصة حتى يتخلصوا من هذه الأسئلة المملة ليخرجوا للنشاط الحر .

- يمكن تفسير سلبية الطفل السابقة بأن المقياسين السابقين إستثارا عوامل " الكف" عند الطفل حيث أكد " باولو " أن نشاط الأعصاب يؤدى إلى نمو الانتباه وعليه فإن مراكز " الأنفعال " والردع " هى التى تؤثر على الأنتباه فلا نتوقع من طفل حرم من اشباع حاجاته النفس اجتماعية ( بالكف عن اللعب ) أن ينتبه لهذا المثير المشتت (المقاييس) الذى أثر على مراكز الانفعال لديهم. ص٣٨،٣٩ ، (٢).

لذلك تم تصميم المقياس الثالث لتلافى هذه العيوب وليتناسب مع محددات نمو طفل الروضة عند تطبيق المقياس الثالث :

أ) ظهر الأهتمام من جانب الأطفال واستمر لفترة طويلة مع الحركة السريعة من جانب الطفل عندما يريد أن يشير للحرف المكتوب على السبورة . ولكن لوحظ ما يلى :

١- لم يلتزم معظم الأطفال بالحرف الأخير للكلمة التى يذكرها طفل المجموعة الأخرى بل كان يأتى بكلمة بها واحد من حروف كلمة الطفل الأول . و فى بعض الأحيان كان يكرر نفس الكلمة .

٢- ظهرت ظاهرة ملفتة حينما قالت طفلة اسم المعلمة فذكر الطفل الثانى كلمة " أبلة " و اشار إلى المعلمة بدلاً من أن يشير إلى أى من حروف الأسم على السبورة .

## التفسير

- إختفت الإجابة الصماء التى ظهرت أثناء الحصص السابقة حين تطبيق المقياس الأول و الثانى - و تحولت إلى نشاط حماسى يثير الفعالية الذاتية للطفل .

- كما استمتع الأطفال بالنشاط الذى اشبع حاجاتهم و استمر الدافع لمدة أطول .

- كذلك انتقل بعض أطفال العينة إلى المرحلة الوسيطة ( الانتقالية ) حيث بدأ يفكر فى واحد من الحروف المكونة للكلمة التى يسمعها ، دون التقيد بالترتيب و هذا يشير إلى بداية توجه إلى " فورمة " اللغة ( تركيب الكلمة ) .

- مثل النطق باسم الحرف صعوبة كبيرة بالنسبة للجميع .

- لوحظ كثرة حركة الأطفال إلى السبورة و الملفت أنه كان يجرى إلى السبورة دون التقيد بأن يشير إلى الحروف المكتوبة بل كان يكتفى بلمس السبورة و الرجوع إلى مكانه .

يمكن تفسير ما سبق بأن الطفل قد اندمج فى اللعبة دون التقيد بقواعدها و مضمونها .
و أنه أثناء خضوعه للنشاط اللعبى يعجز عن تحقيق غايات خارجة عنه .

ب) عند تطبيق المقياس (ب) المطلوب من الطفل أن يقول جملة عدد كلماتها هى نفس عدد كلمات جملة زميلة .

١- ظهرت ظاهرة ملفتة حيث كان يعد كلمات جملة زميله فى سره و ينطق بالعدد مثلا حينما يقول الزميل خرج محمد كان يرد الآخر اثنين .

تفسير هذه الظاهرة يشير إلى الأطفال أمكنهم إخضاع الجملة بعدد كلماتها لتفكيرهم .
و هذا يدل على بداية التوجه لوضع الكلمات تحت مجهر التفكير الواعى و عدها .

- بذلك احتل البعض الفئة الثانية ( الانتقالية ) .

- يدل ذلك على أن الطفل فى حاجة إلى طريقة منظمة لاخراج قدراته بتنظيم مقصود وحسب قواعد صحيحة حتى يتمكن من حل مشكلات المفاهيم اللغوية بالادراك الواعى لها

- و قد أكد بحث سابق أن الطريقة التقليدية ليست هى القادرة على ذلك ( ١٠ ) مما يؤكد هذا أيضاً الظاهرة التالية :

حيث قال طفل " محمد ضرب القطة " فرد زميله " محمد على حسن " و قال آخر لا " أنت اللى ضربتها " .

يمكن تفسير ذلك بأن الطفل الأول يدرك عدد الكلمات و لكن لا يعى مفهوم الجملة ولا يرى مدلولاً معيناً و أنما كل ما يراه فيها هو عدد الكلمات – ينتمى هذا للفئة الانتقالية التى كونت لنفسها أشباه المفاهيم " حيث لم يدرك من الجملة سوى أنها مجموعة كلمات بعدد معين ليس لها معنى .

كما يمكن تفسير موقف الطفل الثانى أنه يدرك المعنى الذى توصله الجملة فقط . لذلك ثار و أتهم الآخر بأنه هو الذى ضرب القطة . و يحتل بذلك الفئة الأولى الأقل نضجاً .

- بعدها تم اشتراك الأطفال فى لعبة " كلمة السر " لوحظ اهتمام بالغ باللعب . و فحص الحروف المجسمة مع ملاحظة قيام بعض الأطفال بنطق اسم الحروف سراً ( همساً )

- لكن ظهر خلط كبير بين الحروف الاسم و الاسم الكامل فكان الطفل يأتى بحرف من الحروف و يقول هذا اسمى و يجرى ليضعه فى العلبة و يقول خلاص عملت كلمة السر .

- هذا يدل على أن الطفل يستخدم نشاطه العقلى الذاتى و يفكر و يصمم فيتوصل "لاشباه المفاهيم " بدلاً من المفاهيم " القائمة على المحكات الفاصلة للغة .

- استمر تأثر الأطفال بلعبة كلمة السر حتى أن بعضهم فى طريق العودة مع والدته بدأ يفحص بعض اللافتات .

كما نشطت دوافع التعليم عند الأطفال فاخذ يجرد حروف اسمه و كتابته على السبورة في المنزل - كما أخذ طفل ثالث حروف أسمه المجسمة من صندوق الحروف بالفصل .

- كما ظهرت تغيرات جوهرية في سلوك الأطفال فمنهم من حول حرف " الباء " إلى "ياء " باستخدام النقط .

- حدث خلاف بين ياسر و تامر على الحرف الأول من اسمهما وتناول تامر حرف اللام المجسم وأمسك بيده اليسرى الالف من اللام ( ل ) ووضع قطعتان من الطباشير محل النقط وقال " أنا وجدت أسمى كله "

**التطبيق البعدي :**

بعد أسبوع من لعبة كلمة السر أعيد تطبيق المقياس الثالث الجزء ( أ ) :

- ظهر الاهتمام الفعلي بحروف الكلمة التي يقولها الزميل و بعدد هذه الحروف - و قل عدد أطفال الفئة الأولى و انتقلوا إلى الفئة الثانية.

- كما ظهرت بعض الأستجابات الصحيحة عند ثلاثة أطفال ( حضانة الاسراء ) سنهم ٥,٣ ، ٥,٩ ، ٥,٤ سنوات.

- كانت إجابة الطفلة ٥,٩ سنوات ملفتة جداً حيث قال زميلها قام بنطق القاف (بالفصحى ) فقالت الطفلة " قد " و حينما سألتها : هى " قد " كلمة ؟ قالت : طبعاً " قد أفلح من زكاها و قد خاب من دساها " . و هذا يدل على انتقال الطفلة من " المفهوم السلبى " إلى ادراك المفهوم الايجابى للحرف (٤) .

## التوصيات

يوصى البحث بضرورة تعريف أولياء أمور أطفال الروضه – ومعلمات الروضه بما يلى :

(١) مفهوم الشخصية ومكوناتها ، وخصائص العلاقة بين هذه المكونات ، ومفهوم التوظيف والفاعلية النشطة للطفل ، كل ذلك فى صورة تطبيقية عملية يسهل استيعابها وتطبيقها على السلوك الفعلى للأطفال سواء فى مرحلة المهد أو ماقبل المدرسة .

(٢) تبصيرهم بخطورة التدخل بالتعليم المنظم فى مرحلة الروضة قبل أن يتم استكمال الاستعداد النفسى والعقلى للطفل ليتحمل تبعات الالتزام بواجبات ومهام المعرفة النظرية.

(٣) توضيح أهمية " المدخل " الخاصة بكل مرحلة من مراحل النمو وهى ما تعرف " بالأنشطة المهيمنه" وخصائصها . وضرورة توظيف الشخصية من هذه المداخل المرحلية وليس من غيرها ، حيث أنها تتغير بتغير مراحل نمو الشخصية .

(٤) عرض نتائج البحوث الميدانية التى أكدت الدور الفعال للنشاط اللعبى ( لعب الأدوار الأجتماعية ) فى النمو الجسمى والنفسى والعقلى والأجتماعى لطفل الروضه على جميع المهتمين بالمجال بصورة تناسب جميع المستويات والبعد بقدر الامكان عن المفاهيم العلمية النظرية البحثية التى تنتمى للعمل الأكاديمى أكثر من انتائها للعمل التطبيقى فى المجال العلمى .

(٥) ضرورة مساهمة وسائل الاعلام فى عملية التوعية ، وتضافر قوى جميع المؤسسات المهتمه بالمجال حيث يجمعها هدف واحد ، إلا وهو رعاية وتنمية شخصية طفل الروضة واعدادها لتحمل تبعات المراحل التالية .

## الخلاصة

بالرغم من الصورة المشرقة التى حصلنا عليها من نشاط الطفل العقلى ، واندماجه فى اللعبه التى تجهد عقله وتجعله فى عمل دائب . إلا أننا مازلنا بعيدين عن الجانب النظرى المجرد للتعليم المباشر الذى يهدف للوصول للمعرفة المجرده .

وانما تشير هذه النتائج إلى أمكانيــة تعلـم طفـل الروضـه بطريـق **غير مباشر** . حيث اكتسب الأطفال مهارات بطريقة غير مقصودة ولم يكن هذا هدفهم . وانمـا جـاء التعلـم ضمن هدف آخر ولم يحدد الطفل مسبقاً الغاية التى يسعى إليها . فهو يسلك سلوكاً تلقائياً مباشراً . ويعمل عقله دون أن يملك الخصائص المحكية للمفاهيم اللغويـة . ودون تخطيـط سـابق لـما يسعى إليه . إنما يأتى التعلم فى أطار النشـاط الاستكشـافى أثنـاء اللعبـة (كلمـة السـر ) . " والتعليم " المباشر " بمعناه المعروف لا يتحقق دخل نشاط آخر وإنما له استقلاله ومراحل نموه الخاصة به .

ويمكن أن نسوق دليلاً جديداً على فشل طريقة التعليم المقصود مع طفـل الروضـه حيث سبق أن أوصى بحث " تصميم مقياس للأدراك اللغوى لدى أطفال الحلقـة الأولى مـن التعليم الأساسى " بأمكانية اسـتخدام هـذا المقيـاس كمحـدد لمسـتوى الأدراك الواعـى للأطفـال عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية . ( ٨ ) وقد دحضت نتائج البحث الحالى هــذه التوصيـة . فقد أوضح تطبيق هذا المقياس على طفل الروضه غيـاب الدافعيـة وعـدم إقبـال الطفـل علـى حـل المشكلات اللغوية الواردة فى الأختبارات الثلاث التى تضمنها المقياس. بالرغم من نجاح هذه الأختبارات بما تحمـل مـن دوافـع معينـة فـى أن تسـتحث تفكـير طفـل المدرسـة الابتدائيـة ليتفحص معطيات المقياس ويعمل فكره فيها . ولكن فشل القياس الذى أن نجـح فـى تطويـر التفكير الواعى لطفل المدرسة يؤكدان ما يصلح لطفل المدرسة لايصلح لطفل ما قبل المدرسة .

كما تؤكد المقارنه بين نتائج المقياسين ( صوفيا نيكالايفنا ، وفاء كمال ) ونتائج الطريقة المقترحة فى البحث الحالى لتنشيط فكر طفل الروضه علـى ضـرورة التخلـى عـن تعليـم طفـل الروضه القراءة والكتابه والحساب بالطريقة المقصودة . حيث أنهـا لا تجـد صـدى فعلـى ولا تضمن الحد الأدنى من الدافعية اللازمة للعملية التعليمية . كما تمتد آثارهـا السـلبية فتظهـر فى صورة " ميكانيزمات الدفاع " التى يلجأ إليها طفل الروضه ، والفشل وكراهيـة ةالمدرسـة التى تظهر عند طفل السنة الأولى فى المدرسة الابتدائية وهى ما يعرف بأزمة السبع سنوات " والتى هى أكبر دليل على اعاقة نمو شخصية طفل الروضة ومنعها من الانتقـال لمرحلـة النمـو التالية.

كذلك تؤكد المقارنه بين نتائج التطبيق القبلى والبعـدى للطريقـة المقترحـة علـى فعاليـة النشاط اللعبى وقدرته على توجيه التفكير الواعى إلى الوعـى بعنـاصر اللغـة وفحـص حـروف الكلمة. هذا التوجية اللازم كدرجة أولى من درجات سلم التعليم حيـث خـو الضـامن والـلازم للنجاح العملية التعليمية. لأن مشكلات تعليم اللغة الأم لا يمكن أن تحـل فـى غيبـة الوعـى بمفاهيم اللغة مثل مفهوم الكلمة والحرف والجملة...إلخ.

بذلك تكون قد تحققت جميع فروض البحث السابقة. ويُرجع ذلـك تبنـى الـرأى الـذى يهتم بالتكوين النفسى ودوافع الشخصية كأساس للإعداد اللازم لمرحلة المدرسة والتخلى عـن طريقة التعليم المقصود لأطفال الروضة. طالما سينمو الاستعداد المطلوب والركيزة اللازمـة للنمـو فى اطار بعض الألعاب المقترحة على شاكلة لعبة " كلمة السر ".

## خصائص النمو الأجتماعى لطفل الروضة أو مرحلة ما قبل المدرسة

يحاول الطفل فى هذه المرحلة أن يثبت ذاته ويشعر الكبار بأهميته ، ويتفاعل معهم فيستعذب الأخذ والعطاء معهم ، كما أنه إذا فشل فى جذب أهتمامهم بالطرق المشروعة فهو يلجأ إلى الصراخ أو الأعمال العنيفة ، يشعر الطفل أنه شخصية قادرة على الأنجاز حينما يلفت نظر المحيطين به إلى ما يفعل ولذلك يجب ان نسمح له بأسرع ما يمكن ان يطعم نفسه بالرغم من الفشل الذى سيلقاه فى بادئ الأمر لا يجب سحب العمل من يديه بسبب ذلك الفشل حيث أن ذلك سيؤدى إلى احباط الطفل وفقدان ثقته بنفسه وقد يؤدى به ذلك الشعور إلى الأنفجار فى الغضب والميل للتحطيم .

يشعر الطفل بقدرته على ضبط أجهزته فهو فى بداية هذه المرحلة قادر على ضبط عمليات الأخراج بنفسه فيذهب إلى الحمام وقتما يشاء ، ولكن لو لاحظ أهتمام البيئة وتذكرته الدائمة بوجوب الذهاب للحمام خوفاً من أن يبلل ملابسه فقد ينتهز هذه الفرصة ويفتعل المواقف التى تثير اهتمام الآخرين به ، وتسلط الأضواء عليه ، كأن يرفض الذهاب ويتمسك بالعناد الشديد أو قد يضرب عن الطعام لجذب الأهتمام .

يتميز طفل المرحلة بالأقبال الشديد على الحركة بما يثبت استقلاله واعتماده على نفسه لذلك نجده يندفع إلى بعض المواقف التى قد تجعله يقع فيرتطم بالأرض أو يجرح أصبعه وهنا يجب علينا عدم الهلع فنرى الطفل بنفسه يذهب لأحضار زجاجة الميركروكروم مثلاً ليداوى بها جرح أصبعه بدلاً من الرعب والفزع والإلتجاء للكبار مولولا من جرح بسيط .

الطفل فى هذه المرحلة ميال لتصديق الكبار فيجب عدم القاء اللوم مثلاً على الباب الذى أوقع الطفل أو ما شابه ذلك حيث سيجد الطفل فى هذه الجوامد شماعات يعلق عليها فشله فى هذه المرحلة يصبح ميالاً لألقاء اخطائه على الآخرين فى الكبر .

يقدر طفل هذه المرحلة على أشباع أحتياجاته الرئيسية فهو قادر على تغيير ملابسه وغلق أزرار جاكتته ، وتعليق ملابسه فى الدولاب فيجب تشجيع ذلك كله وعدم اعاقته حتى لا نتسبب فى ظهور الأزمة المصاحبة لهذه المرحلة .

تعددت الدراسات التى تناولت النموالأجتماعى للشخصية ، وتفرعت بحسب المجال الذى إهتمت به فمنها من تناول عملية التطبيع الأجتماعى للشخصية ودور المؤسسات الإجتماعية فى هذه العملية ( ٧ ) ( ١٣ ) ومنها من اهتم بنشوء الشخصية ونمو الجزء الإجتماعى أثناء عمليات التفاعل الإجتماعى القائم على الفعالية الذاتية النشطة التى توظف قدرات الشخصية وتنميها بهدف إشباع الحاجات النفس إجتماعية ، وتحقيق النمو للشخصية ككل (١٢) ، (١٤) .

بذلك إنقسمت الدراسات إلى قسمين ، تلك التى تهتم بدراسة التنشئة الإجتماعية بعامة وتلك التى تهتم بدراسة المسئولية الإجتماعية بخاصة( ٨ ) .

وقد عنيت دراسات التطبيع الإجتماعى ، والتنشئة الإجتماعية بجميع مراحل نمو الشخصية منذ المرحلة الجنينية وحتى مرحلة المسنين( ١ ) بينما عنيت دراسات المسئولية الإجتماعية بمراحل المراهقة والشباب والرشد ، ولم تحاول أى دراسة منها التعرف على عناصر المسئولية الإجتماعية فى مراحل ما قبل المدرسة .

هل يرجع ذلك إلى غياب مفهوم (المسئولية الإجتماعيــة) عنــد طفـل الروضـة؟ للإجابـة على هذا السؤال يعرض البحث الحالى لبعض الدراسات التى تناولت مفهوم التربيـة بمعنـاه الشمولى والمجتمع الواسع بمختلف قطاعاته وجماعاته( ٢ ) .

كذلك الدراسات التى تناولت عملية نمو الشخصية بوصفه نتاجاً للتعلم فالطفل لا يتعلم حينما ينمو ويصل لدرجة معينة من النضج ، بل هو ينمو اثنـاء التفـاعل الاجتمـاعى بفضـل تعديل النشاط التفاعلى الذى يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها ، ومن ثم يتسع نطاق خبراته ويتعلـم ذلك التعلم الذى يدفع الشخصية على طريق النمو (فهــو يمضـى أمـام النمـو ويجـره وراءه ) فيجوتسكى سنة ١٩٦٩ (١٧) حينئذ تظهر جميع العمليـات النفسـية والعقليـة والاجتماعيـة على مسرح الحياة مرتـين مـرة تلقائيـة " بالمحاكـاة والتقليـد " ومـرة واعيـة ( بنمـو الأرادة والدافعية وتحديد الأهداف ) (٩) .

كذلـك الدراسـات التـى اهتمـت بمحـددات النمـو ومفـاهيم التفـاعل النشــط والمكانــة الإجتماعية للشخصية ونظريات ( الـدور والمركـز الإجتمـاعى ) (٢) ، (١٦) حيـث أكـدت بعض هذه الدراسات أن لكل مرحلة نمو نشاطاً مهيمناً عليها يعـد البـاب الأوحـد الـذى إذا طرقته البيئة بكل مطالبها تفـاعلت معهـا الشـخصية بتوظيـف نشـط لكـل القـدرات وتصـل لأشباعات متوالية للأحتياجات النفس أجتماعية وقد تأكد النشاط اللعبـى ، كنشـاط مهيمـن على طفل الروضة (١٦) .

حيث أن الطفل يحاكى ويقلد ويتقمـص أدوار مـن يقتـدى بهـم فـى الحيـاة بـالآبوين والأخوه فى الأسرة هم أول القائمين على تنشئته وتربية جوانب شخصيته (٤) ص ١٤٠ فـإن أشتملت قوانين الأسرة على الأهتمام بالجماعة الصغيرة الأوليــة ، واعطـاء التقويـم الصحيـح لسلوك الصغير داخلها وأكدت له نمط ثابت من النظم والقيم والقوانين ، فأثنت على سلوكه

الملتزم ، وحذرت من تكرار السلوك المضـاد فهـى بذلـك قـد اشـبعت حاجتـه للقيـم ، وأقامت له سلطة ضابطة سوية بعيدة عن التذبذب الذى ينتج شخصية غير سوية .

فالأسرة هى المحيط الإجتماعى الأول الذى يتعلم الطفل فيـه النمـاذج الأوليـة لمختلـف الإتجاهات وفى هذا المناخ العائلى تتولد بذور الحب والكره ، والغـيرة والإيثـار ، والتعـاون والتنافس والتسلط والخنوع وغيرها (١٢) ص ٦٦ .

ولم يعد خافياً أثر السنوات الأولى من حياة الطفل فى تكويـن دوافعـه واتجاهاتـه نحـو الجماعة التى ينشأ فيها ويتفاعل معها (١٤) .

ترى جميع النظريات السابقة أن نمو شخصية الطفل بوجـه عـام يتـم بازديـاد تفاعلـه الإجتماعى فى تعلم دوره فـى الجماعـات المختلفـة ، وأمتصـاص الأنمـاط المختلفـة للسـلوك والإتجاهات المنتظرة منه ويتوقف نجاحه وتتحدد مكانته فى الجماعة على تقديرها لجهـوده وعلى مدى أدائه لمطالبها وتفرض الجماعة رغباتهـا وإتجاهاتهـا علـى الطفـل ، عـن طريـق تقبلها أو عدم تقبلها لأفعاله ويعتبر نظام الثواب والعقـاب الطريقـة المثلـى لأكسـاب الآداب العامة ، والوصـول إلى التجـانس مـع معايـير الأخـلاق . ولكـل جماعـة أسـاليبها الخاصـة للمحافظة على النظـام وإصـلاح الخـارجين عليهـا ( هكـذا يتعلـم الطفـل أسـاليب مجتمعـه ومسايرة أى تغير مرغوب فيه بنمو مفهومه عن دوره فى هذه الجماعـات التـى يتكـون منهـا مجتمعه ) ويؤثر الجماعات التى يمنحها الطفل أخلاصه التام ، ويحصل فيهـا علـى مركـز بمجهوده الذاتى، تأثيراً كبيراً فى نموه ( ٢ ) ص ٨ .

وإذا طبقنا هذا على طفل ما قبل المدرسة لوجدنا أن مجموعة اللعب تعد هى المجموعـة الأولية والمرجعية الأساسية التى يحيا فيها بالشكل الذى تفرضه عليه أدوار اللعـب المتغـيرة وتنظم العلاقات داخل هذه الجماعة بفضل هيمنة النشاط اللعبى .

**ويتعلم فى إطارها الطفل ما يلى :**

١- النضال من أجل القيادة ، وأختلاف مظاهر النضال بإختلاف الأدوار الأجتماعيـة التـى يلعبها الطفل أى التى يحياها أثناء اللعب فينمو بواسـطتها ويتفتـح أمامـه عـالم الكبـار بكل سلوكياته المرغوبة والمرفوضه .

٢- يتعلم الطفل اشباع حاجته إلى " القواعد " والضوابط الإجتماعية " والقيم " ومـا تنتجـه هذه القواعد من تدريب على إخضاع رغباته الفردية للقواعد الجماعيـة ومـا يقـره صـالح مجموعة اللعب .

٣- يشبع الطفل حاجته للإنتماء إلى الجماعة ولذلك يستمر النضـال دائمـاً مـن أجـل تقبـل الجماعة للطفل وتبعاً للدور الذى يلعبه الطفل قد يكسب رضا الجماعة ، بإظهـار القـوه الجسمية تارة أو إجادته لدور معين تارة أخرى .

٤- يتعلم الطفل تقبل المسئولية وينشأ هذا من قبوله للمركز والدور الذى أكتسـبه بمجهـوده داخل الجماعة .

٥- يتعلم التعاون وروح الفريق ، كذلك خبرات المنافسه وتنظيم الصراع والحوار الذى عليـه دوره فى اللعب .

ومن ثم تتعدل اتجاهات الطفل النفسية أثناء قيامه بالدور فى النشـاط اللعبـى . مهمـا بلغت شدة مقاومة هذه الإتجاهات للتعديل ، ومهما أختلفت أسباب المقاومة ، سواء كـانت أسباباً شعورية أو غير شعورية ( بروتز ) فلا يقلع الطفل عن سلوك معين ، أو يؤجل أشباع رغبة جامحة الا إذا فرضها عليه دور اللعب وجماعتـه . فهـو حينئـذ يسـلك سـلوك الكبـار بادراك مسئوليةالأدوار المطلوب منه القيام بها ، ومساءلة الجماعـة لـه عـن أى تقصير فـى قيامه بتبعات الدور الأجتماعى .

مما تقدم تتحد عناصر السلوك السابقة مع تعريف كل من محمد بيصار (١١) ومحمد براهيم الشافعى(١٠) للمسئولية الأجتماعية ، من حيث مصدر الألتزام الناتج عن الجماعة بنظمها وتقاليدها وقوانينها . فالمسئولية الأجتماعية فى تعريف "بيصار" هى التزام المرء بقوانين المجتمع الذى يعيش فيه ، وبتقاليده ونظمه سواء كانت وضعية أو أدبية ، وتقبله لما ينتج عن مخالفته لها من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين على نظمه وتقاليده (ص٢٦٦) كذلك الحال فى تعريف الشافعى "المسئولية الآجتماعية ، تشمل جميع النظم والتقاليد التى يلتزم بها الانسان من قبل المجتمع الذى يعيش فيه ، وتقبله لما ينتج عنها من محمدة على سلوك محمود أ و مذمة على سلوك مذموم .

وفى تعريف سيد أحمد عثمان " أنها تعبير عن درجة الأهتمام ، والفهم، والمشاركة للجماعة تنمو تدريجيا عن طريق التربية والتطبيع الإجتماعى فى داخل الفرد.

يتضح فيما تقدم من بحوث أن طفل الروضة يحيا ويتعلم وتنمو شخصية لعباً (٦)،(٥) (١٦) ومن ثم يمكن دراسة المسئولية الإجتماعية والبحث عن عناصرها فى سلوك طفل الروضة أثناء قيامه بالأدوار الأجتماعية المختلفة ، فقد تبين فى بحوث سابقة دور النشاط اللعبى بوصفه مهيمنا على شخصية طفل ماقبل المدرسة. وظهر دوره فى توظيف امكانيات الشخصية ككل .

فقد تحملت الحالة رقم (١) المجهود البدنى الذى أملاه عليها دور الضابط أثناء اللعب كما التزم الطفل بجميع مسئوليات الدور ، وكان رأيه أن الضابط لابد أن يكون قوى البنية ويتحمل المشاق .

كما ظهر دور النشاط اللعبى فى النمو النفسى والاجتماعى عندما قامت الحالة رقم(٢ ) بالتخلص من الخوف المرتبط بدخول دوره المياه فى الروضة لتكون قدوة أمام "عروستها "

ابنتها لاتمام دور الأم كذلك التزمت بدور الأم فليس من المعقول أن تمتنع الام عن القيام بماتطلبه من أبنتها ، وهذا كله يتم اثناء اللعب - **فقط** - بخلاف مايجرى فى الحياة الإجتماعية العادية.

اثبتت الحالة رقم ( ٥ ) ان طفل الروضة لايوظف عقله فى العمليات العقلية العليا الا فى إطار اللعب فقط ، حيث ظهر اللعب الرمزى الذى يتعامل فيه الطفل مع الرموز لتحل محل الأدوات الحقيقية التى يستعملها الكبار فى حياتهم ، والإتفاق والتخطيط المسبق على القيام بالأدوار وتوزيعها .

كما أظهر البحث قدرة الطفل على تأجيل اشباع رغباته العاجلة آملا فى مكافاة معنوية آجله ( اثبات الذات والنجاح والتقدير ) حيث تمكن الطفل الحالة رقم ( ٣ ) من مقاومة رغبته العاجلة فى أكل "الشيكولاته" وقام بتوزيعها على الأطفال الذين يلعبون دور ركاب الطائرة وذلك فى سبيل اتمام دور المضيف كما يجب .

بتحليل موقف هذه الحالة أثناء اللعب ومقارنته بموقفها فى الحياة العادية حيث يصر الطفل على أكل الشيكولاته قبل الإفطار مما يفسد شهيته ، أتضح التناقص بين سلوك الطفل اثناء اللعب وسلوكه الإجتماعى العادى وهذا مادفع للقيام بهذه الدراسة .

## مشكلة البحث:-

يعانى الكثير من الأمهات من المواقف الاجتماعية المحرجة التى يتسبب فيها طفلها عندما يمنع اولاد الأصدقاء من مشاركة اللعب بلعبه الخاصة . او يرفض اقتسام الحلوى معهم . كذلك تشتكى بعض معلمات الروضة أثناء اللقاء معهن فى الدورات التدريبية التى تقيمها وزارة الشئون الأجتماعية من الأطفال الذين يأخذون بعض اللعب من الروضة خلسة. كما تنشأ مشكلات كثيرة بين الأطفال بسبب رفض بعضهم أشراك الآخرين معهم فى اللعب

أو فى تناول بعض الأطعمة . كذلك اقتضت ظروف الام العاملة شراء الحلوى بالجملة ووضعها فى المنزل والاتفاق مع الأطفال بأخذ واحد فقط يوميا ، وعند التنفيذ ظهرت صعوبات جمة . حيث يلجأ بعض الأطفال لأخذ نصيبه فى اليوم اللاحق مسبقا . كأن يقول لأمه بعد أكل نصيبه اليومى " سأخذ الواحده بتاعة بكرة ومش هاخذ بكره وفى هذه الحالة لاتستطيع الأم منعه.

يدل هذا السلوك على أن الطفل لايمكنه الوفاء بالوعد الذى قطعه على نفسه ، فى حين ظهر الألتزام ، وتأجيل الإشباع ، والوفاء بالوعد ، وفهم ظروف الجماعة اثناء النشاط اللعبى.

## أهداف البحث:

**أولاً** : يهدف البحث إلى التعرف على عناصر المسئولية الإجتماعية وطبيعتها لدى طفل الروضة .

**ثانياً** : التعرف على العلاقة بين المسئولية الإجتماعية والنشاط اللعبى بوصفه مهيمناً على طفل الروضة .

**ثالثاً** : تحديد خصائص النشاط اللعبى الذى يسهم فى تنمية المسئولية الإجتماعية أو أى من عناصرها لدى طفل الروضة .

ومن ثم يمكن التعرف على أسباب التناقض السلوكى الذى أدى إلى ظهور هذه الشكاوى التى عرضتها مشكلة البحث .

وذلك *بالأجابة* عن تساؤلات البحث .

١- هل تظهر فى سلوك طفل الروضة أثناء قيامه بالأدوار الإجتماعية فى النشاط اللعبى جميع عناصر ، ومكونات المسئولية الإجتماعية كما حددها عثمان ؟ (٧) ، (٨) .

٢- هل يعرف طفل الروضة ما يجب أن يكون عليه سلوكه فى الحياة الإجتماعية من ألتزام بواجبات الأدوار المختلفة التى يعايشها ؟

٣- هل تضبط هذه المعرفة سلوك الطفل أثناء اللعب فقط أم يتعدى اثرها(أثر التدريب ) إلى النشاط الإجتماعى الفعلى ؟

## أهمية الدراسة :

تكاد تتفق الآراء على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل ، ودورها فى تشكيل شخصيته ، ويحتاج مجال تربية طفل الروضة إلى كثير من البحوث والدراسات ، فلم تعد التربية بمفهومها الحديث مجرد عملية زراعة فى أرض الشخصية ، ولم تعد الشخصية فى أى من مراحل نموها مجرد متلقى لمعلومات تختزن لحين الحاجة إليها وانما أصبح مفهوم التربية عملية تفاعل مستمر بين ما هو ذاتى وما هو موضوعى ، بين ما هو تلقائى وما هو واعى .

وليس بخاف أيضاً كم الأضطرابات السلوكية والإجتماعية التى يعانيها الأطفال ، وما تلجأ إليه الشخصية من حيل دفاعية ، هجوميه ، أو هروبية لا شعورية وما نراه من سلوك أطفالنا المخجل الذى يتصف بالأنانية ، وعدم تحمل المسئولية ، والتسيب والأهمال بل والتخريب .

بدراستنا هذه نحاول إكتشاف النظام الضبطى الذى ينتهجه طفل الروضه ويتعود عليه وتوضيح خصائص سلوكه الإجتماعى وعلاقته بالمسئولية الإجتماعية ، وقد نتمكن من التنبؤ بنمو شخصية الطفل كما نتمكن من التدخل عن طريق الأبواب الحقيقية التى تؤثر فى شخصية الطفل بكل مكوناتها الجسمية ، والنفسية ، والعقلية والإجتماعية لخلق شخصيه سوية .

بمثل هذه الدراسة نتمكن من تحديد إمكانيات الشخصية فى كل مرحلة من مراحل نموها فلا نطلب منها ملا تقدر عليه حتى لا نفتح عليها أبواب الأحباط وفقدان الثقة بالنفس فيعوق نموالشخصية والعملية التربوية .

قد يساعد التعرف على عناصر المسئولية الإجتماعية فى السنوات الأولى من حياة الطفل المهتمين بالطفولة على وضع برنامج تربوى يعمل على تنمية المسئولية الإجتماعية والترقى بها ، حتى تستدخل وتصبح مسئوليه أخلاقية .

ويتحول مركز الضبط الخارجى إلى الضبط الداخلى ليصبح الإلتزام الإجتماعى نابعاً من ضمير الشخصية الذى يقوم سلوكها فى كل مراحل نموها وفى كل أدوار حياتها .

وهذا هو ما تسعى إليه كل من التربية والتعليم فىكل المراحل وخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة .

وقد أوضحت الدراسات أن المسئولية الإجتماعية تقوى أنتماء الأفراد لمجتمعهم وتقوى حاجه الإنجاز الإجتماعى لديهم ، وتؤدى إلى زيادة توافقهم الإجتماعى (٣٠ص٣ ) وأوضحت دراسة هاريس Harris سنة ١٩٥٧، أن ذو المسئولية الإجتماعية المرتفعة أكثر أتباعاً للنظام المرسوم ، وأتقاناً للعمل، وأكثر إستعداداً لبذل العون والمساعدة ، وإستقلال فى التصرف ، ولديهم قدر كبير من النشاط والإقبال على العمل ، ومهارة فى السلوك الجمعى ( ٢١ص٣٢٦،٣٥٢ ) .

## تعريف المسئولية الإجتماعية :

تختلف الآراء حول مفهوم المسئولية الإجتماعية بإختلاف المنطلقات النظرية للباحثين، ولا يتسع المقام لسردها جميعاً .

ويتبنى البحث الحالى تعريف [illegible] مصدر الإلتزام فى المسئولية الإجتماعية وعناصرها [illegible] وأضاف إليها عنصراً رابعاً .

[illegible] ١٩٧٣ [illegible] هى مسئولية الذات وهى تعبير عن [illegible] عن طريق التربية والتطبيع فى داخل الفرد ( ٧، ٨ ) .

وحينما يكون الحديث عن الطفل [illegible] المسئولية الإجتماعية فى شخصية الطفل [illegible]

فالنشاط المهيمن على طفل [illegible] هو لعب الأدوار الإجتماعية (٣٦) يفتح أمام الطفل عالم الكبار بقيمه ومعاييره من خلال قيامه بهذه الأدوار والإلتزام بواجباتها .

تتم تربيه شخصية هذا الطفل عن طريق النشاط المهيمن وتستدخل معطيات البيئة وتعمل الفعالية الذاتية للطفل معها فيتم التطبيع الإجتماعى له

بتحليل موقف الحالة رقم (٣) التى أثارت تساؤلات البحث الحالى تبين فى موقفها (كمضيف فى الطائرة) العناصر المكونة لمفهوم المسئولية الإجتماعية

**أولاً : الأهتمام :**

الذى ظهر بوضوح فى أقبال الحاله على القيام بحماس شديد بدور ( مضيف الطائره ) حتى أنــه ضحى بالشيكولاته التى يحبها وقام بتوزيعها على الركاب وسيتم توضيح مستويات الإهتمام الأربع عند مناقشه النتائج لاحقاً .

### ثانياً : الفهم :

الذى يظهر بوضوح فى قوله هل يمكن ان آكل ما تبقى من الشيكولاته أم أننى بوصفى مضيفاً قد تعودت على صوت الطائرة ، ليس محتاج للشيكولاته ؟ فهو يفهم القيمة الإجتماعية لحسن تصرفه وقيامه بواجبات الدور وقد أشبع حاجته للنجاح والتقدير حينما ألتزم بها .

### ثالثاً : المشاركة :

ويقصد بها إشتراك الفرد مع الآخرين فى عمل ما يمليه الفهم وما يتطلبه الأهتمام من أعمال تساعد الجماعة فى أشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على أستمرارها . (٨)

ويتجلى هذا العنصر فى جماعات اللعب فهو يشترك مع الآخرين فى القيام بما يتطلبه الدور لإثبات الذات وإشباع حاجته للنجاح والتقدير ، كما يتمثل فى النشاط اللعبى عناصرالمشاركة فنجد التقبل يتم فعلاً عندما يختار كل طفل القيام بدور معين فى اللعب، بحيث يلعب هذه الأدوار فى ضوء المعايير المحددة له .

### التنفيذ :

أى المشاركة المنفذة الفعالة، والعمل مع الجماعة (٢ ص ٢) ع وهذا ما يقوم به الطفل فى أداء الدور ويظهر التنفيذ فى سلوك الطفل المنضبط بما تتفق عليه الجماعة.

### التقويم :

أى المشاركة التقويمية الناقدة المصححة الموجهة فإذا كانت المشاركة المنفذة تميل إلى المسايرة ، فالمشاركة المقومه موجهه وتظهر حينما يصحح الأطفال مسار اللعب كقول احدهم "لا" .. الطبيب لا يفعل ذلك فالطفل يمزج اثناء اللعب بين المسايرة والنقد .

### رابعاً : الواجبات الإجتماعية :

يضاف العنصر الرابع الـذى ادخلـه (وهمـان همـام ) (٢٠ ص ٢٤) حيـث يتمثـل فـى النشاط اللعبى عندما يقوم الطفل بأداء واجبات الدور الذى يتبنـاه ، فبغـير القيـام بوجبـات الدور لا يكتمل النشاط اللعبى وحيث أن الجماعة هنا هى جماعة اللعب، فـإذا كـان يقـوم بدور المنقذ لغريق مثلاً، لا يتم عملية الإنقاذ إلا إذا أنتشل الغريق وهذا يحدث فـى المراحـل المتأخرة لنمو النشاط اللعبى، وليس فى مراحلة المبكرة، حينمـا يهتـم الطفـل بنتـائج العمـل وليس فقط بالأداء الحركى له (١٥) .

إستناداً على نتائج بحوث سابقة تم تصميم مجموعة من أدوار اللعـب التـى تمكـن مـن قياس ألإستعدادات الجسمية والنفسية، والعقلية ، والإجتماعيـة وقـد تم بنـاء برنـامج قـائم على أساس بعض الألعاب لتعليم الأطفال فى الروضة المفاهيم اللغوية ( ١٩ ) .

كما قامت الدراسة الحالية بتصميم بعض مواقف اللعب التى يمكـن بواسـطتها تحديـد عناصر المسئولية الإجتماعية لدى طفل الروضـة هـذا ، وقـد تمكـن مـن الأجابـة علـى بـاقى تساؤلات البحوث السابق الأشاره إليها .

### فروض البحث

ممـا تقـدم فـى المقدمـة ومـا عرضنـاه مـن دراسـات سـابقة يفـرض البحـث الحـالى مـا يلى :

١- ظهور جميع عناصر المسئولية الاجتماعية لدى اطفال العينة فى الفئـة الثالثـة مـن سـن ٥-٦ سنوات أثناء قيامها بأدوار اللعب .

٢- غياب بعض عناصر المسئولية الإجتماعية عن سلوك اطفال الفئتـين الأولى والثانيـة ٣-٤ ، ٤ -٥ سنوات حيث يرتبط عنصر "الأهتمام" بالأصدقاء المكونين لجماعة اللعب

غير ساندوتش واحد) كما قال الزميل الآخر ( يمكــن أحمد كـان خـايف مـن أمـه لتضربـه علشان لم يأكل الساندوتش كله ) .

تلفت هذه الأجابات النظر إلى مدى الضغوط التى تمثلها العادات الغذائية والإتجاهـات الوالدية نحو إشباع حاجات اطفالهم الغذائية حيث تصر الأم على أن يـأكل طفلهـا كـل مـا تعطيه له قد تمنع هذه الضغوط الإستجابات التلقائيـة التـى تنبـع مـن داخـل الطفـل بفعـل المشاركة الوجدانية الطبيعية التى تنمى التفـاعل بينهـم ، وتنمـى بالتـالى عنـاصر المسئولية الإجتماعية والحب الذى يحل كثيراً من مشكلات التوافق الإجتماعى .

**ثالثاً :** ١- تمكن ٨٣٫٣٪ من سن ٥-٦ سنوات من الحكم الصحيح، ولكن ما زال الإهتمام بالبالغ ظاهراً حيث كان يرجـع جميـع الأطفـال إلى الباحثـه للتـأكد مـن الحكـم الـذى أعطوه.

٢- ظهرت أجابة طفلين من الذين أعطو حكمـاً صحيحـاً ظـاهرة لافتـه للنظـر حيـث ظهـر التردد فى الأجابة عن سؤال ماذا تفعل لو كنت قابلت عادل يبكى؟ قـال أحدهـم كنـت أعطيه " الساندوتش" كله بس لو كان " لانشون " لا أعطيه شيئاً منه !!!.

وبعد صمت قال : كنت أعطيه قطعه صغيرة فقط حرام هو جعـان مـش كـده ؟ متجهـاً للباحثة بالسؤال وهنا لفت الأنتبـاه أن الدافـع للمشـاركة ليـس القيمـة الأجتماعيـة ولاحـل المشكل، وأنما هو عدم التعلق بالشئ المعطى، ومما يؤكد وجهـة النظـر هـذه سـلوك الأطفـال اليومى فى الروضة فمنهم من يقوم بالمبادلة مـع الآخريـن، ومنهـم مـن يحتفـظ بالسـاندوتش ويأخذ من الآخريـن دون أن يعطيهـم وقـد يمكـن الأسـتفاده مـن هـذه الملاحظـات بنصيحـة الأمهات بأخذ رأى أولادهم فى نوع الأطعمة التى يأخذونها معهم الروضة .

٣- ظهر فى إجابات نسبة صغيرة من العينة ٣ر٣٣٪ الأهتمام بالزميل فى قوله : "لو كـان عادل صاحبنا جداً ممكن أعطيه - لو ماأعرفوش لما يروح بيتهم يأكل .

كل ما تقدم أخذ فى الإعتبار عند تصميم الموقف الإجتماعى والموقف اللعبى .

## ثانـيـاً :

### الموقف الإجتماعى :

إستدعت الباحثة كل طفل على حدة وطلبت منه مساعدتها فى عمل مـا مثـل : جمـع اللعب ووضعها فى الدولاب، أو ترتيـب الكراسـى الصغـيرة، أو جمـع الأطبـاق الورقيـة ثـم أعطيت كل طفل قطعتين من الحلوى التى يحبهـا ثـم عـاد الطفـل ليشـارك المجموعـة فـى نشاطها العادى وكان الأطفال يضعون الحلوى على المنضدة أمامهم ولم يأكلوها فـور وصولهـم للفصل .

يتضح موقف الأطفال مايلى :

أ- أمتنع ٦ر٦٦٪ من سن ٣-٤ عن المشاركة وإعطاء من يجلس بجانبهم من الحلـوى، ولم يعيروا أنتباهاً لرجاء الأطفال وكان التركيز علـى الباحثـة وكـان الطفـل ينظـر للحلـوى أمامه، وينظر للباحثه التى عـادت للفصـل ولم تظهـر أى أهتمـام بـالطفل موضـع الإختبـار حتىتترك له حرية التصرف ويقترب طفل صغير يسأل من أين أتى بهذه الحلوى ؟

فيجيبه بفخر مشيرا للباحثه - يطلب الطفل الصغـير دوقنـى كـده طعمهـا أيـه ؟ يهـز الطفل رأسه بالرفض وهو يعاود النظر للباحثه للتأكيد أنها لا تراه وهو يرفض .

عندئذ توجه الطفل الصغير للباحثه يطلب منها حلوى لأن زميله رفض إعطائه منهـا، فاعتذرت الباحثة لعدم وجود مزيد من الحلوى معها !.

ب- أمتنع ١ر٥٧٪ من الأطفال سن ٤-٥ سنوات عن المشاركة فى الحلوى، فـى حـين تمكن ٩ر٤٢٪ من مشاركة الزميل فى الحلوى .

لوحظ أنتقال الإهتمام من النظر للباحثة لإستطلاع رأيها إلى الإهتمام بالطفل فمن شارك في إعطاء الحلوى كان يهدف إرضاء الطفل بصرف النظر عن الباحثه .

كما لوحظ أن بعض من أمتنع عن المشاركه أيضاً أهتم بالطفل ٦ر٢٨٪ فقد قام طفل بتطييب خاطر زميله ، ووعده ان يحضر معه حلوى مثلها ويعطيها له .

مما يشير إلى أهمية الزملاء في هذه المرحلة العمرية .

جـ- امتنع عن المشاركة ٣ر٥٨٪ من الأطفال سن ٥-٦ سنوات لوحظ الإنزعاج الشديد الذى يعانى منه الأطفال عند رفضهم إعطاء الزميل من الحلوى ، وكان الطفل كمن يتحدث لنفسه ... ( أنا أخذت مكافأة علشان ساعدتها ) ( أنا سآكل واحدة هنا وآخذ الثانية معى البيت ) تمكن ٦ر٤١٪ من مشاركة زملائه فى الحلوى التى معه .

ولوحظ أنهم يعطفون على من هم أصغر منهم ولكنهم فعلوا ذلك بطريقة تمثيلية ملفته لنظرالباحثة قال أحدهم لزميله : إنهى لعبك بالصلصال وأغسل أيديك وأنا أعطيك واحدة من الحلوى .

مما تقدم يتضح عدم القدرة على الإلتزام بالمشاركة مع الزملاء فى الحياة الإجتماعية العادية – وسيطرة المرغوبية الإجتماعية على سلوك الأطفال الكبار .

## ثــالثــاً :

## الموقف اللعبى :

أختار الأطفال بعض المواقف اللعبية مثل لعبة ( الطبيب والمريض ) ،و " الأمهات " الأصغر، و ( حلاق السيدات ) ، أو ( مدرسة المدرسة ) ، وقد فرضت جميع الأدوار على الطفل بأن يتنازل عن بعض أدوات اللعب كأن تطعم الأم أبنتها ، أو أن توزع معلمة الروضة على الأطفال اللعب .

## الملاحظات للاطفال أثناء اللعب :-

أ- لوحظ أن طفل السن الصغيرة ٣-٤ سنوات لم يهتم باللعب الجماعى فلم يشارك فى الموقف اللعبى سوى ١ر١١٪ فى حين أمتنع ٩ر٨٨٪ منهم ، وأنصب إهتمامهم جميعاً على الباحثة وأنصرفوا إلى اللعب المنفرد .

كما أختفت النسبة تحت بند اللامبالاة فكان الموقف اللعبى أياً كانت درجته (إنفرادى أو جماعى ) مثيراً للدافعية ومشبعاً للأحتياجات النفسية لدى جميع أفراد العينه.

ب- شارك فى أدوات اللعب ٧ر٨٥٪ من الأطفال الآخرين فى حين أمتنع عن المشاركة ٣ر١٤٪ مع ظهور الإهتمام والأقبال على القيام بالدور اللعبى كما يجب، وإصرار من لم يشارك فى اللعب ان يقنع الزميل بأهمية عدم المشاركة وانه يجب ان يقوم هو أيضاً بذلك .

- كما لوحظ ان جميع الأطفال طلبوا تقسيم اللعب عليهم بحسب الأدوار ( علشان نلعب مع بعض ) فى حين لم يهتم كثير منهم باقتسام الحلوى مع الزملاء فى الموقف الإجتماعى السابق .

وهذا يؤكد ان الحاجة للأشتراك فى اللعب تدفع الطفل إلى الأقدام والمبادأة. وهذا يمثل عنصر **الأهتمام فى المسئولية الإجتماعية** .

جـ- ظهر الأهتمام بالأربع مستويات فى لعب الأطفال الكبار فشارك ٦ر٩١٪ من اطفال العينة سن ٥-٦ سنوات ، فى أدوات اللعب بحرص شديد على استمرار اللعب .

وظهر الأرتباط العاطفى الواضح بالجماعه اثناء توزيع الأدوار واللعب فلم يكف حتى من لم يشارك فى اللعب (٣ر٨٪) عن المطالبة بتوزيع أدوات اللعب والأدوار .

قد يشير هذا السلوك إلى وجود ( **الإهتمام المتفكر** ) بالجماعة وهـو أعلى مستويات الأهتمام فى المسئولية الإجتماعية وهو أيضاً أرقى مستويات النشاط اللعبى الـذى يتمثـل فـى اللعب السابق التخطيط . ( ١٥ )

وقد ظهرت المشاركة " المنفذه " الفعاله فى سلوك كثـير مـن اطفـال العينـة – مثـال : عرضت طفلة ٥-٦ سنوات على زميلتها أستعاره عربتها " البسكليت " لتوصـل بهـا أبنتهـا للطبيب مادام عربتها معطلة كذلك قامت بأعطـاء إبنـة زميلتهـا دواء مخفـض للحـرارة كمـا لوحـظ أختفـاء اللامبـالاه فـى الموقـف اللعبـى بعـد مـا كـانت فـى القصـة ١ر٣٢٪ والموقـف الإجتماعى ٤ر٤٦٪ .

مما يؤكد أن النشاط اللعبى يمثـل أقـوى الدوافـع للتفـاعل الإجتمـاعى بالنسـبة لطفـل المرحلة بكل فئاتها العمرية .

وقد أثار ذلك تساؤلات البحث المقبل الذى يحاول تكوين وتنمية المسئولية الإجتماعيـة بكل عناصرها لـدى طفـل الروضـه عـن طريـق برنـامج لعبـى يـدرب الأطفـال علـى السـلوك الإجتماعى المنضبط .

وبذلك تكون قد تحققت فروض البحث جميعها .

**الخلاصة :**

**بتحليل نتائج الأجزاء الثلاثة يمكن أستخلاص ما يلى :**

**أولاً :** يعرف الطفل معايير السلوك الإجتماعى الصحيح بطريقة **غير واعيـة** .. يعـبر عن ذلك لغوياً بالحكم على سلوك أبطال القصة فـى حـين يعـانى مـن صعوبـة تطبيـق هـذه المعايير فى مواقف حياته الإجتماعية الواقعية .

**ثانياً :** تدفع الرغبة في اللعب وإستمراره فى الأدوار التى تم توزيعها على الأطفال إلى مقاومة الأنانية وتنشيط عناصر المسئولية الإجتماعية ومن ثم يعد النشاط اللعبى هو الباب الوحيد القادر على أشباع حاجات طفل الروضة النفسية والإجتماعية .

**ثالثاً :** يدل رفض العينة الصغار ٣-٤ سنوات أقتسام أدوات اللعب على أنهم يستطيعون إشباع أحتياجاتهم النفسية والإجتماعية باللعب المنفرد .

ولكن مع تقدم الأطفال فى السن لا يفى النشاط اللعبى المنفرد بحاجاتهم ويظهر ذلك فى أصرار الأطفال كبار السن على ضرورة تقسيم الأدوار وتوزيع اللعب، كما يظهرون كثيراً من الضجر والتأثر إذا ما رفض الأصدقاء أقتسام أدوات اللعب .

**رابعاً :** ظهرت معظم عناصر المسئولية الإجتماعية فى النشاط اللعبى للأطفال الكبار فى حين غابت جميعها فى النشاط الإجتماعى الحقيقى .

قد يكون ذلك دليلاً على وجود إرتباط بين عناصر المسئولية الإجتماعية ومراحل نمو النشاط اللعبى، التى حددتها الدراسات الروسية .( ٣ ) ، ( ٦ ) ، ( ٩ ) ، (١٥) .

**خامساً :** ظهرت عدم المشاركة وعدم الأهتمام بالزملاء والجماعة فى الحياة العادية (الموقف الأجتماعى) مع بعض الأهتمام برأى البالغ فى سلوك الأطفال. فى حين أختلفت الصورة تماماً فى النشاط اللعبى فقد ركز الطفل إهتمامه على زميله وحرص حرصاً شديداً على أستمرار العلاقة الطيبة معه طوال مدة اللعب .

مما قد يتيح الفرصة للتدخل لتعديل سلوك الأطفال عن طريق زملاء اللعب ومعالجة السلوك الغير سوى بهذه الطريقة .

**التوصيات :**

يوصى البحث بإجراء نفس التجربة على عدد كبير من الأطفال بحيث لا يقل عدد أفراد العينة فى كل فئة عمرية عن ٣٠ طفلاً حتى يمكن تحليل النتائج إحصائياً وحساب دلالة الفروق بين سلوك أطفال الموقف الإجتماعى والموقف اللعبى ، مما يعطى مزيداً من التوضيح ، كما يمكن عمل برنامج تدريبى فى إطار النشاط اللعبى لتنمية عناصر المسئولية الإجتماعية وتكوينها لدى طفل ما قبل المدرسة .

وقد تم تطبيق ذلك فى بحث بعنوان تنمية المسئولية الأجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة .

سنورد هنا ملخص عنه .

# الفصل الرابع

# نمو السلوك

## النمو الإنفعالى "السلوكي"

## فى بعض مراحل النمو حتى مرحلة المدرسة الإبتدائية

يختلف العلماء فى تعريفهم للإنفعال تبعاً للزاوية التى ينظرون منها إليه ، فمنهم من يهتم بنشأته وتطوره ومنهم من يهتم بمظاهرة العضوية ومنهم من يحاول أن يحلل طبيعته إلى نظرية تكوينية وبيئية وثقافية .

ويلخص "دلفر" أهم الصفات المشتركة بين جميع المذاهب فى تعريف الأنفعال فى أنه حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية فى أضطراب التنفس وزيادة دقات القلب وأختلال أفراز الهرمونات وتتميز مظاهره النفسية بشعور قوى يبدأ بالقلق والأضطراب مما يؤدى إلى قيام الفرد بسلوك معين ليخفف من توترة النفسى .

وقد تعوق حدة الإنفعال النشاط المعرفى للفرد للحد الذى يتوقف معه التفكير . ويهدف الإنفعال فى جوهره إلى تحقيق السعادة التى يرجوها الفرد فى أتزانة مع نفسه ومع بيئته ، وفى أعادته لهذا الأتزان عندما يختل ، وهنا يلزم تعريف الأزمة فهناك أزمات جسمية وهناك أزمات أجتماعية وهناك أزمات نفسية .

والأزمة هى اللحظة التى يعاق فيها النمو فحينما يحاول الفرد أعادة الأتزان بينه وبين المجتمع الذى يعيش فيه وتعرقل هذه المحاولة فى كل مرة يشعر الفرد بالأحباط نتيجة هذه الأعاقة فيزداد الأنفعال ويشتد التوتر وكذلك حينما يشعر الفرد برغبات وأحتياجات نفسية ولا يتمكن من أشباع هذه الأحتياجات قد تحدث الأزمة نتيجة أعاقة الأشباع . ولكن الأزمات ليست لازمة من لوازم النمو وهى ليست حتمية الحدوث فقد يحدث النمو ويسير سيراً طبيعياً بدون عوائق إجتماعية أو نفسية ( فى أطار القدرات ) فلا تحدث الأزمة ومن

أمثلة هذه الأزمات التى يتعرض لها الفرد من أعاقة المجتمع المتكررة للنمو مما يؤدى الى أحتجاز الشخصية ومنها من الأنتقال للمرحلة التالية .

١- أزمة الثلاث سنوات :

فنجد الطفل حينما يشعر فى ذاته بقدرته على القيام ببعض الأعمال بمفرده فى حين لا يستطيع الكبار تمكينه من ذلك لعدم تأكدهم من قدرته الخاصة على القيام بمثل تلك الأعمال يتعرض لازمة الثلاث سنوات .

٢- يتعرض الطفل فى سن المدرسة فى النصف الثانى من العام الدراسى الأول لحالة من الصراع بين رغباته وتعطشه للعلم بالمعنى الواسع فى حين أن المواد الدراسية لا تستطيع أن تشبع هذا التعطش الموجود عند الطفل وهنا يعانى الطفل من ظهور الأزمة الثانية فى حياته والتى تتمثل فى إنخفاض المستوى الدراسى وعدم أستيعابه للمواد الدراسية والأهمال الشديد للنشاط المدرسى والحيل اللاشعورية الهروبية .

٣- الأزمة التى يتعرض لها المراهق حينما يحاول اثبات ذاته المستقلة ولا يعطيه المجتمع هذه الفرصة ويشكل قيود على حرياته تجعله يشعر بالأحباط الدائم من عالم الكبار المحيط به فينحرف فى التعبير عن هذه الرغبات وتظهر مشكلة المراهق فى صوره صراع مع المحيطين بالمراهق وصراع داخلى مع دوافعه ذاتها .

## المظاهر العامة للأنفعال :

تتميز الأنفعالات بمظاهر عامة عضوية داخلية وخارجية .. أما الداخلية فتبدو بسرعة ضربات القلب وأرتفاع ضغط الدم وسرعة التنفس وأضطراب عمل الجهاز الهضمى الذى يبدأ بالأمساك الشديد أو الأسهال الشديد وأختلال أفراز الغدد والأوعية الدموية وترجع أغلب هذه الأضطرابات الداخلية إلى أختلال وظيفة الجهاز السمتباوى الذى يؤثر على أغلب الوظائف الجسمية الداخلية وتبدوا المظاهر الخارجية فى الأرق وأضطراب النوم وأن يبكى

الفرد حزناً أو يتقيا أشمئزاز أو يعيش غاضباً أما الأستجابات العضوية الصوتية فهى أن يصيح أو يصرخ أو يتأوه أما الأستجابات اللغوية اللفظية فهى أن ينطلق بعبارات تدل على الوان أنفعالاته التى تعبر عن ألمه أو حزنه العميق أو سعادته أو فرحه وتتأثر هذه المظاهر بالعمر الزمنى وبمراحل النمو وبأنماط الثقافة وبالفروق بين الناس كأختلاف مستويات الذكاء وسمات الشخصية والجنس ذكر أم أنثى ، وتؤثر هذه المظاهر فى حالة الفرد العقلية ، فالحزن مثلاً يؤدى 'إلى الأكتئاب وشرود الذهن وصعوبة التركيز والأنتباه والغضب الشديد يؤدى إلى أعاقة التفكير وأضطراب الوظائف العقلية العليا .

## الصفات المميزة لأنفعالات الأطفال :

١- قصيرة المدى أنها تبدأ بسرعة وتنتهى بنفس السرعة التى بدأت بها .

٢- كثيرة تتناوب الطفل أنفعالات كثيرة وهى لذلك تصبغ حياته بصبغه وجدانيه مختلفة الأشكال .

٣- متحولة المظهر لا يستقر الطفل فى أنفعالاته على لون واحد فهو سرعان ما يضحك ثم يبكى وهو يضحك .

٤- حاده فى شدتها فلا يميز الطفل بين الأمور التافهه والمهمه فيبكى بشده إذا منع من الخروج أو عندما نقص أظافره ويفرح كثيراً عندما يقطع الحلوى كما يفرح بنفس الشده عندما نشترى له لعبه جديدة .

## العوامل المؤثرة فى النمو الأنفعالى :

تتغير أنفعالات الطفل تبعاً لتغير المثيرات المختلفة التى يستجيب لها فتتأثر الأستجابة الأنفعالية بشدة المثير وملابساته المختلفة التى تحيط به فى بدء تكوينه وأستمرار وجوده .

وتدل الأبحاث على أن انفعالات الطفل تتأثر بنوع ومدى صلته بأمه وابيه وأقاربه وذويه وأنها تابعه لنموه الأدراكى وفهمه المواقف المختلفة وذلك لأنها تخضع فى نموها

لتكوين العمليات المختلفة العقلية ولأتساع التفاعل وأن فشل الطفل فى التعلم فأن نجاحه فيما بعد يغير مواقفه الإنفعالية بالنسبة لهذه الأمور المختلفة فهو حينما يجد مشقة فى تعلم المهارات الضرورية يغضب ثم يهدأ أو يطمئن حينما يتغلب على المشاكل ولعل أكثر العوامل تأثيراً فى النمو الإنفعالى هى : **النضج والتدريب .**

فيرتبط النضج بالعوامل التكوينية الفطرية للفرد ويرتبط التدريب بالتعليم والبيئة الثقافية القائمة وتؤكد الدراسات أهمية التعب والمرض ومواعيد الغذاء والترتيب الميلادى والجو الإنفعالى السائد فى تغير أثارة الإنفعالات المختلفة .

**فالتعب** : يزيد من القابلية للغضب .

**والمرض** : يؤدى إلى الضعف وإلى وهانة النفس فينفعل الأنسان لأتفه الأسباب .

**والجوع** : يزيد من حدة الإنفعالات إذ تصل نسبة الغضب قبل تناول الطعام إلى ٢٠٪ وتهبط بعده إلى ٦٪ .

وأن أكثر الأطفال أنفعالاً هما الطفل الأول والأخير فكثيراً ما يغضب الطفل الأول لأنه يحس فى أعماقه أنه قد حرم من عطف كان يستأثر به وحده فقد كان مدللاً قبل أن يولد أخوته لذلك يغضب حين يعطف الوالدان على أخوته ويغار منهم .

أما الطفل الأخير فأنه يجد فى انفعالاته وخاصه غضبه وسيلة لتحقيق أهدافه .

## التفاعل الأجتماعى للأطفال :

يتأثر الطفل فى نموه الإجتماعى بالأفراد الذين يتفاعل معهم أو بالمجتمع القائم الذى يحيا فى أطاره وبالثقافة التى تهيمن على أسرته ومدرسته وموطنه وتبدوا أثار هذا التفاعل فى سلوكه وإستجاباته وفى نشاطه العقلى والإنفعالى وتعتمد حياة الطفل الإجتماعية فى نموها على نمو وتطور علاقاته بالأطفال وبالراشدين وبالجماعة والثقافة .

فالعلاقات الإجتماعية بهذا المعنى هى الدعامة الأولى للحياة النفسية والإجتماعية.
يتصل الطفل فى تطوره الإجتماعى بجماعات مختلفة تؤثر فى نموه وتوجه سلوكه وتبدأ بالجماعة الأولية التى تنشأ من علاقته بأمه ثم تتطور إلى الجماعة الوسطى عن طريق الزملاء فى الفصل الدراسى وتنتهى إلى الجماعة الثانوي فى المدرسة والمجتمع .

وهكذا يتخفف الطفل من اعتماده على أمه جزئياً عن طريق توسيع نطاق بيئته الإجتماعية وتفاعله مع من فيها من الأفراد على أساس الأخذ والعطاء .

## التنشئة الإجتماعية واثرها فى النمو الإجتماعى السليم وانعكاسها على السلوك:

يمكن تعريف التنشئة الإجتماعية بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية تقوم على التفاعل الإجتماعى وتهدف إلى أكتساب الفرد سلوكاً ومعايير وإتجاهات مناسبة لأدوار إجتماعية معينة تمكنه من المسايرة الإجتماعية والتوافق الإجتماعى معها وتكسبه الطابع الإجتماعى وتيسر له الإندماج فى الحياة الإجتماعية .

وهى عملية تحويل الكائن الحى البيولوجى إلى كائن أجتماعى يمتاز بصفة الانانية التى لايكتسبها بفضل خصائصه التشريحية الحيوية فقط بل بفضل عملية التنشئة الإجتماعية التى تحول خصائص الفرد الذاتية إلى خصائص أجتماعية وتجعله عضواً فى مجتمع الكبار يشاركهم نشاطهم وواجباتهم .

### حدود التنشئة الإجتماعية :

الأفراط والمغالاة فى التنشئة الإجتماعية يدفعان بالفرد إلى التقيد بحدود هذه التنشئة أكثر من اللازم وهذا يحول بينه وبين المعرفة والإبتكار ويؤدى به إلى المحافظة والجمود والتراخى فى التنشئة الإجتماعية يؤدى بالفرد إلى تجاوز الحدود المرعية وكثرة مطالبه من

الآخرين وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم وبذلك يؤدى الأفراط فى التنشئه إلى التبعية ويؤدى التراخى فيها إلى العدوانية والأسرة هى البيئة الأولى التى يتعلم فيها الطفل انماط الحياة وهى التى تعمل على تكوين العادات والتقاليد المرعية وبذلك يصبح المعنى النفسى للنظام هو: تحقيق التوافق النفسى بين دوافع الطفل ومطالب بيئته . والطفل الذى يتكيف تكيفاً صحيحاً مع العوامل المحيطه به طفل مطمئن إلى حياته متزن فى أنفعالاته وعواطفه ، والطفل الذى يفشل فى أقامة هذا التكيف لا يقوى على مواجهة مشكلاته اليومية فيلجأ إلى الأنطواء أو الكبت أو إلى الطرق غير المشروعة فى محاولته لتحقيق التوافق النفسى .

يولد الطفل وهو لا يعرف القيم التى سيخضع لها وعليه أن يتعلم كيف يسلك حسب المواقف المختلفة وحسب ظروف الزمان والمكان ، وكل طفل فى حاجة إلى النظام الذى يحقق له الشعور بالطمأنينه ويوضح له حدود الخير والشر والحريه والفوضى إذ من الخطأ المبالغة فى النظام عن طريق الأكراه والقسوه دون أقتناع أو رضا لأن ذلك غالباً ما يؤدى إلى نتائج عكسية ومن الخطأ أيضاً التهاون فى النظام حتى لا يعيش الطفل فى فوضى تبيح له أن يفعل ما يريد كيفما يشاء وبذلك يخرج على التقاليد والعرف ثم يصطدم بالواقع الحقيقى عندما يتصل بالمجتمع الخارجى الكبير يؤدى كل من التدليل والقسوه فى التنشئه الإجتماعية إلى سوء التوافق فيلجأ الطفل إلى الطرق الغير مشروعة ويتعثر نموه الإجتماعى والإنفعالى .

## النمو الخلقى والدينى :

يمتاز السلوك الخلقى بقواعد وضوابط أخلاقية نابعة من القيم والمعايير والعادات التى يخضع لها الفرد ، والتى يجب أن يفعلها ومعرفة قواعد السلوك الخلقى والتدريب عليها وممارستها نواحى مكتسبة لهذا فالخلق مركب اجتماعى مكتسب وبذلك تعتمد التربية الخلقية على عمليتين .

**الأولى :** هى عملية أكتساب الفـرد المعلومـات وتنميـة القـدرات اللازمـه لأصـدار القـرارات الخلقية السوية .

**الثانية :** هى عملية تحويل هذه القـدرات إلى عمليـات وذلـك عـن طريـق أثـاره الحـافز المناسب .

### خصائص السلوك الخلقى واركانه :

١- ليست اسباب السلوك الخلقى سويه ، إذ يكون بعضها شاذ أو جانحاً ولا نستطيع أن نقرر أن السبب يصلح للحكم على السلوك الخلقى ما دام يؤدى إلى النتيجة المرجوه على أساس ان الغايات تبرر الوسائل وهذا حكم خاطئ لذلـك يجـب ان تتضـح العلاقـة بـين الفعل والأسباب الداعية إليه .

٢- الأسباب الخلقية السوية ترتكز على مراعاة اهتمامات الأفراد الآخرين وما يرضاه .

٣- المراعاة التربوية الصحيحة تتطلب من الفرد ان ينظر إلى الآخرين علـى انهـم سـواء فـى حقوقهم وواجباتهم وان يعلم مشاعرهم ويراعيهـا وان يحـترم المنطـق الصحيـح والحقـائق المرتبطة بالموقف المعين .

٤- يجب ان تكون لدى الفرد القدرة على ان يسلك سلوكاً بناء علـى قواعـد خلقيـة وبذلـك تصبح دوافع السلوك خلقية لا مجرد مظهر أو اقوال بلا افعال .

### النمو الدينى: المفاهيم الدينية :

لا يدرك الطفل مبكراً المعانى التى تنطوى عليها المعتقدات الدينية لأن ذكـاؤه لم يبلـغ المستوى الذى يجعله يدرك المعنويات فهو يحفظ بعض التعبيرات الدينية دون معرفة معناها لأنه لا يستطيع أن يفهم من الدين إلا ما كان واقعياً ملموساً لأنه يقيـس الامـور كمـا يراهـا ويسمعها . أما الطفولة المتأخرة فنجد الطفل يناقش والديه وأساتذته وهنا يـبدأ لـديـة النقد

الدينى الذى يصل إلى قمته فى سن المراهقة وهو فى طفولته المتأخرة يدرك بعض المفاهيم الدينية المجرده التى عجز عن أدراكها فى طفولته المبكرة .

**الأسئلة الدينية :**

تثير المسائل الدينية أهتمام الطفل ويتميز هذا الأهتمام بالشعور بالرهبة والخوف وأسئلة الطفل فى طفولته المبكرة والوسطى تميل إلى النواحى الغيبية فى العقيدة مثل مسألة الموت والحياة والبعث والميلاد وهو فى ذلك يتبع ما يقال له ثم يبدأ يناقش كل ذلك فى الطفولة المتأخرة .

**الغيبيات :**

فكرة الطفل عن الملائكه والشياطين فكرة ماديه ملموسة لذلك تعد مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى مرحلة الحكايات الدينية ومن هنا تأتى أهمية القصص الدينية فى تنمية الإتجاه الدينى عند الطفل وفكرة الطفل عن الله متصله بما يحقق له من رغباته وامانيه واحلامه إلا انها تتطور فى الطفولة المتأخرة وتصبح أكثر تميزاً ووضوحاً وتختلف الفكرة حسب البيئة الدينية التى تهيمن على سلوك الطفل فى أسرته .

**العبادات :**

الدعاء والصلاة وسيلة الطفل الصغير للحصول على رغباته وعندما ينمو الطفل ويصل إلى الطفولة المتأخرة يدرك أن كثير من دعواته لا تجاب ولكنه يظل يدعو بحكم العادة إلا أنه لا يدعو بنفس البراءة السابقة وتتحول دعواته إلى عادة يمارسها على أساس التقليد . ثم يدرك أخيراً الصله بين الدعاء والعمل ويدرك أن الدعاء وسيلة إلى تغيير السلوك حتى يصبح مقبولاً مجاباً وهكذا تبدأ البذرة الأولى للشعور الدينى الصحيح وبذلك يدرك الفرد معنى الدين على أنه أسلوب حياته .

تقوم أماكن العبادات بدور كبير فى عملية التنشئة الإجتماعية وفى النمو الخلقى والدينى فهى تتميز بخصائص فريدة أهمها أحاطتها بهالة من التقديس وثبات وإيجابية المعايير السلوكية التى تعلمها للأفراد والإجماع على تدعيمها فأمكن العبادة من خلال نشاطها وقيامها بدورها الحيوى الرائد فى عملية التنشئة الإجتماعية الدينية تساعد الأسرة والأفراد على النمو فى جو من الشعور الروحى والإنسانى الصحيح .

## أثر دور العباده فى عملية التنشئة الإجتماعية الدينية :

١- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التى تحكم السلوك بم يضمن سعادة الفرد والمجتمع .

٢- أحاطة الفرد بأطار سلوكى معيارى .

٣- تنمبة الضمير عند الفرد والجماعة عن طريق الأقتناع والحب دون الخوف .

٤- الدعوه إلى ترجمة التعاليم السماوية السامية إلى سلوك عملى .

٥- توحيد السلوك الإجتماعى والتقريب بين مختلف الطبقات الإجتماعية .

## تتبع دور العبادة الأساليب النفسية والإجتماعية التالية فى عملية التنشئة الإجتماعية :

١- الترغيب والترهيب والدعوة إلى السلوك السوى طمعاً فى الثواب والإبتعاد عن السلوك المنحرف تجنياً للعقاب .

٢- التكرار والإقلاع والدعوة إلى المشاركة الجماعية والحماسية .

٣- عرض النماذج السلوكية المثالية .

٤- الأرشاد العملى المتكرر.

خصائص المرحلة الأولى من حياة الطفل المدرسية من ٦ : ١٢ سنه :

من الناحية النفسية :

من الخصائص الدقيقة لمرحلة الطفولة فى سن السادسة ظهور الطفل المدرسى وذلك الطفل الذى يحمل بداخله بجانب الخصائص المميزة للطفولة المبكرة الخصائص المميزة للمرحلة المدرسية المبكرة ويبدأ الصراع بين متناقضات المرحلتين مثلما يحدث فى مختلف مراحل النمو اثناء فترة الطفولة أو الأزمة فى العبور من مرحلة الى مرحلة عليها آخرى لاصقة.

إلا أن مرحلة الانتقال هذه غنية بكل امكانيات النمو الكامنة التى لابد من تصيدها فى الوقت المناسب وتدعيمها تدعيماً قوياً يجعلها تنمو وتأخذ شكلها الحضارى المعروف لذلك يقوم المهتمين بالطفولة على اظهار الامكانيات المدخرة فى تلك المرحلة حيث ان استخدام تلك المدخرات يؤدى إلى المزيد من النجاح فى العمل الدراسى والحياة العملية فيما بعد .

## البناء النفسى الخاص المرتبط بدخول الطفل المدرسه :

تتميز كل مرحلة من مراحل النمو بنشاط مهيمن خاص كما أنه بالنسبة لسن ما قبل المدرسه اللعب يعتبر النشاط المهيمن بالرغم من ان بعض الأطفال فى هذه المرحلة يترددون على دور الحضانه حيث يتلقون درجات من الدراسة الخاصة إلا ان هذه الدراسات تندرج بدورها فى النشاط اللعبى المهيمن ويتعلم الطفل داخل هذا النشاط كيف يرنو لتقدير المجتمع وتنمو لديه القدره على التخيل واستخدام الرموز وتعده هذه الخصائص للعمل للمرحلة التالية ... كما يتعلم الإلتزام بمظاهر المكانة الإجتماعية التى يحتلها أو يرنو إلى احتلالها مهما كلفه هذا الإلتزام من تأجيل إشباع رغباته الملحه .

## مرحلة الإلتحاق بالمدرسة :

بمجرد دخول الطفل الفصل الدراسى الأول يفتقد النشاط اللعبى مركزه المسيطره فى حياه التلميذ إلا انه يستمر فى شغل بعض الوقت ويصبح النشاط المهيمن هو **النشاط التعليمى** ومن ثم تتغير دوافع سلوك الطفل وتفتح أمامه موارد جديده لنمو القوى الأدراكية الواعية واحترامه لذاته ويستعد معظم الاطفال لاستقبال كل ماهو جديد ولذا نجدهم يتبعون نظام المدرسة والالتزام بمواعيدها ومايجب ان يكون سلوك الطفل فى داخل المجال الجديد ، يتقبل الطفل كل هذه المتطلبات الجديدة عن طيب خاطر تبعا للاعداد الذى تلقاه فى مرحلة الاستعداد النفسى لدخول المدرسة يتمثل الوجه الآخر للحالة النفسية للطفل فى مرحلة المدرسة المبكرة فى علاقته الطيبة بالمواد الدراسية واستيعابه لعملية التعلم ذاتها .

فيجب ان يعرف الطفل انه عن طريق استيعاب المواد الدراسية المختلفة يمكنه ان يصير طيارا او بحارا او مدرسا الى اخر الادوار التى كان يستعذب ان يقوم بها فى نشاطه اللعبى،لانه مازال فى هذه المرحلة لايدرك المعنى النظرى للمعلومات التى يدرسها ومن هنا يظهر حب الأستطلاع او الرغبة فى المعرفة النظرية لما حوله من مظاهر ومواد دراسية .

ويعتبر هذا التعطش للمعرفة عنصرا هاما مؤسسا لعملية المعرفة او التعلم بوجه عام ويعتمد عليه كذلك كدافع يجعل الطفل يتحمل كل مصاعب المرحلة وبناء على هذا يمكن تلخيص الخصائص النفسية المميزة لطفل هذه المرحلة والتى عن طريقها يمكن تحديد طرق التأثير على هؤلاء الاطفال فيما يلى :-

١- يخضع الطفل فى بداية حياته المدرسية لرغبات المدرس ومتطلبات المرحلة التى تعتبر من حيث خصائصها النفسية وطبيعتها جديدة كل الجده لانها عمليات ضبط للاثارة والكف لدى الطفل .

٢- يتنقل التأثير الايجابى او السلبى الناتج عن قدرة الطفل للقيام باعباء ومتطلبات تلك المرحلة من اطار المدرسة الى اطار العلاقات السائدة فى المنزل .

٣- يبدأ اعجاب الطفل بمضمون مختلف المواد الدراسية .

٤- يعتبر عبور الطفل بنجاح للمرحلة الحالية دليل على صلاحية الاعداد الذى قام به الوالدان فى المرحلة السابقة .

ولكن للاسف لاتتوفر مرحلة الاعداد للجميع فنجد العديد من التلاميذ يدخل الفصل الدراسى بجسده فقط دون التغير النفسى اللازم لهذه المرحلة وفيما يلى نوجز بعض الصعوبات التى تواجه اطفال الفصل الدراسى الاول .

**الصعوبات الاساسية التى يواجهها الطفل فى عامه الدراسى الاول :**

١- تتصل الصعوبة الاولى بالنظام الذى يفرض على الطفل من حيث الزامه بالاستيقاظ المبكر والتزام الهدوء واداء العمل فى الوقت المحدد له فى حين ان عدم الثبات والحركة الدائمة تعتبر السمة السائدة فى اطفال تلك المرحلة ولكن يمكن استغلال الطاقة الزائدة من النشاط اذا استطاع المدرس ان ينوع فى طرق التدريس واضعاً نصب عينيه أن طفل السادسة والسابعة سريع التعب ويصعب عليه أستعادة النصوص فى الذاكرة يحتاج دائماً للطرق المنظورة والقراءة بصوت مرتفع مصحوباً بحركات من الأيدى ولكن تلعب مرحلة الأعداد دوراً كبيراً يساعد الطفل فى الألتزام بالمطالب الجديدة كما يلعب التفاهم بين الطفل والمدرس دوراً هاماً فى تكوين الأنماط المطلوبة من السلوك .

وتختلف طريقة التفاهم الخاصة بأطفال الفصل الأول والثانى عن طريق التفاهم فى المراحل المتأخرة الأخرى فنجد الأول يحتاج للتفاهم المدعم بالأمثلة والقصص فى حين أن الثانى يمكنه الأعتماد على التصور المجرد .

٢- تتمثل الصعوبة الثانية فى الصورة التى يحددها المدرس لنفسه فمهما كانت درجة الطيبه والعطف التى يبديها المدرس للطفل فهو يمثل مصدر السلطة فالمدرس يأمر وعلى الطفل التنفيذ والمدرب هو الذى يعلم ضرورة المساواة فى المطالب بين الجميع وملاحظه الفوارق الفردية اثناء الأداء ومعرفة أنسب الطرق للتعامل مع التلاميذ كل حسب قدراته وهكذا تخلق الثقة المتبادلة له كما يسهل خلق انماط الشخصيات السليمة .

٣- يتغير وضع الطفل فى المنزل تبعاً للألتزامات الجديدة وتخلق له حقوق جديدة ولكن يستغل بعض الأطفال هذه الحقوق لفرض نوع خاص من الحياة على افراد الأسرة مستخدماً اياها سلاحاً ضدهم ولا يخفى اثر الأعتدال فى المطالب والحقوق فى التنشئة السليمة للطفل بما يجب على الأسرة مراعاة مطالب وحقوق الطفل بلا تهاون مجحف له ولا جور على حقوق باقى أعضاء الأسرة .

٤- يعانى طفل السنة الأولى فى نهايتها من انطفاء جذوه الولع الشديد والاعجاب بالمدرسة والفخر بالدرجات المدرسية فيصبح متكاسلاً تتصل هذه الظاهرة بطبيعة المواد المدرسية وطريقة التدريس التى تجعل من الصعب تكوين الأهتمام الواعى لهذه المواد الدراسية وتعجز عن استغلال التعطش للمعرفة وبقايا حب الأستطلاع فى اطار النشاط اللعبى لتكوين الأدراك الواعى للمواد الدراسية تتصل ايضاً هذه الظاهرة بقصور الانتباه الارادى والحركة الدائمه المميزة للطفل فى تلك المرحلة والتى يجب ان تتابع بأهتمام لأستثارة الأستعدادات الخاصة الكامنة لدى أطفال تلك المرحلة واخراجها من حالة الكمون للتوظيف وبذلك يمكن ان تعالج ظاهرة انطفاء الأهتمام بالحياة المدرسية ليحل محلها التكوين الأرادى للأهتمام الواعى بالمادة الدراسية بخلق دوافع بديلة لتقريب الهدف البعيد كذلك بعمل الدوافع بديلة إلى ان ينضج الواقع التعليمى الخاص بالأهتمام بطبيعة المادة العلمية التى يتعرف عليها الطفل خلال عامة الدراسى الأول .

# تصميم مقياس الإدراك اللغوى
# لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى

ثمة اعتقاد ان شائعان بين الكثير من الأباء والمعلمين أولهما أن طلاقة الأطفال فى الكلام تعبر عن امتلاكهم للمفاهيم اللغوية التى تتفق وحصيلتهم من اللغة. ومن ثم يتنبأ الأباء بنجاح أبنائهم فى دراسة اللغة الأم ، ويشجعون الأبناء على القراءة المبكرة وحفظ الأناشيد التى تزيد من الثروة اللغوية. وثانى أعتقاد هو أن الأبناء الذين يولدون فى بلاد أجنبية يعرفون لغة هذه البلاد معرفة تؤهلهم لدراستها فى المدرسة. ومن ثم يطالب الأباء بتدريس هذه اللغة لأولادهم فى سن مبكرة اعتماداً على سابق معرفتهم بها واتقائهم العمى لها . وربما يفاجأ هؤلاً الأباء بفشل الأبناء فى تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية التى سبق اتقانها حتى أصبحت بمنزلة اللغة الأم لهم .

والسبب فى هذا الفشل كما يقول " بياجة " أن الطلاقة اللفظية لدى بعض الأطفال الذين يبدون ميلا مبكرا للقراءة قد تكون قناعاً يخفى قصورا فى المفاهيم والمهارات التى تكون على المدى الطويل لازمة للتعليم وكذلك الطفل الذى يكون ناجحاً فى اجراء العمليات الحسابية قد يمارسها بواسطة المحاكاة والمذاكرة بدون فهم لما يقوم به ( جان بياجه ص٨٤. ١٩٧٦م ) لذلك لابد من استخدام بعض الاختبارات التى تحدد نوع الادراك المستخدم فى هذه العمليات هل هو ادراك **تلقائى** ، مباشر جياتى مدفوع بدوافع اجتماعية ويهدف لاشباع احتياجات اجتماعية ؟ أم هو ادراك **واعى** ( بواسطة غير مباشر ) شعورى يستخدم العمليات العليا وقائم على المفاهيم العلمية لعناصر ومكونات اللغة أو العمليات الحسابية ؟

حيث أثبتت التجارب التى أجريت على الادراك ، وعلى سير العملية التعليمية وتطويرها ( جالبيرن وتاليز١٩٣١م ) جايكوف - ايدارفا - صوفيا نيكولايفنا - لوريا وغيرهم " أنه لكى يتعلم الطفل اللغة بنجاح لابد أن يدركها بكل عناصرها ادراكا واعياً ، ويستطيع أن يضع هذه اللغة تحت مجهر تفكيره الواعى فيخضعها للتحليل والتركيب والتعميم الخ . ثم يستخدمها بمفاهيمها التى تعلمها لحل مشكلات أخرى ، ويبتكر حلولاً جديدة لكافة المشكلات أو المسائل المتعلقة بها. ولا يتم الادراك الواعى للمفاهيم العلمية عن اللغة إلا عن طريق التعليم المنظم الذى يستهدف التغيير المعرفى فيحول الادراك التلقائى إلى ادراك واعى. وقد قرر فيجوتسكى " ان جميع العمليات العقلية تظهر على مسرح الحياة مرتين ، مرة تلقائية مباشرة غير واعية ومرة واعية توسيطيه متعلمة ( فيجوتسكى ص ١٩٨-١٩٦٠م ) وفى اعلى درجات النضج تعتبر جميع العمليات " آلية " يقوم بها الانسان بطريقة آلية بدون الحاجة لأعمال الفكر فيها بشكل مقصود إلا اذا تعرضت العملية لاعاقة ما . وقد ضرب جان بياجة أمثلة شتى على نسق الارتقاء نفسه الذى ركز على دراسته فيجوتسكى وحدد خصائصه فى كل مرحلة من مراحل نموه .

فقال : " يعجز الطفل عن تعريف كلمة يعرفها جيداً فهو يستخدم هذا التعريف ويستعمله قبل أن يدركه ادراكاً شعورياً بوقت طويل".

ويظهر هذا بوضوح فى استخدام الأطفال للقياس فى اللغة وتطبيق قواعد النحو والصرف بطلاقه أثناء التفاعل الأجتماعى والتواصل اللغوى. بينما يتعثر الطفل نفسه فى دروس النحو والصرف الذى يدرس فيها قواعد هذا الاستخدام الصرفى الذى سبق له استخدامه بطلاقة فى حياته اليومية، فالطفل يتقن القواعد النحوية للغتــه القومية قبل أن يدخل المدرسة بفترة طويلة. ولكن هذا الأتقان يكون لا شعورياً ، ومكتسباً بطريقة تركيبية خالصة مثل التركيب الصوتى للكلمات . فاذا سألت طفلاً أن يصدر مزيجاً من الأصوات م درس فسيجد صعوبه

كبيرة فى تلفظها المقصود بالرغم من استخدامه لكلمة مدرس كثيراً فـى حياتـه العاديـة. كذلك يستخدم الطفل الزمن الصحيح وظروف المكان داخل جملة من الجمل لكنه لا يسـتطيع أن يعرف كلمة من الكلمات حينما يطلب منه ذلك. كذلك يستخدم الطفل جميـع الأصـوات فى كلمات كثيرة ولكنه يعانى صعوبه كبيرة اذا طلب منه ان يذكر كلمة تبـدأ بصـوت كـذا أو حرف كذا ثم يصبح واعياً بها بفضـل تعليـم النحـو والكتابـة والتعليـم المقصـود ، ويتعلـم أن يستخدم مهارته بوعى حينما يتحقق الطفل من أن الكلمة تتكون من حروف وأصوات ويتعلـم أن يلفظ كل صوت على حده ويتعلم أيضاً أن يكون جملاً من كلمات وكلمـات مـن حـروف وأصوات كما يحلل هذه الكلمات بوعى. فتعلم النحو والكتابه يساعدان الطفل على أن يرقـى إلى مستوى عال من الادراك الواعى ووظيفـة الادراك الواعـى " الشـعورى " واضحـة وهـى : السماح بتكيف يكاد يكون مستحيلاً فى غيبة الوعى. ليقـوم بحـل مشـكلات لا يمكـن حلهـا بالأدراك التلقائى المباشر لها بل لابد مـن اعمـال الفكـر فيهـا أى أدراكهـا وادراك عناصرهـا وتحليلها وتركيبها بأشكال مختلفة حتى تحقق الهدف ونعيد التكيف وتحل المشكلات .

لذلك لا يمكن اعتبار الاتقان العملى لحل المشكلات " لغوية وحسابية إلخ" دليلاً علـى فهم الفرد للعلاقات أو الخصائص المميزة لعناصر العلاقـة ( المفـاهيم ) حيـث أنـه قـد يكـون قائماً على أدراك تلقائى لعناصر المشكلة ، وهو لا يزيد عن مجـرد محاكـاة او اسـترجاع غـير أرادى لما يسمعه الطفل اثناء معايشته للبيئة التى يعيش فيها . حتـى حينمـا يواجـه الطفـل بمشكلة فهم حروف الجر والوصل الداخله فى تكوين بعض الجمل يعتمد على الوقائع المادية وعلى منطق العلاقات المادية فى الأحداث الحياتية ويستمر هكذا لمدة طويلـة قبـل أن يتمكـن من أدراك أن حروف الجر أو حروف الوصل تعتبر كلمات ، وقد أكد " يـالكونن " أنـه عـن طريق المحاكاة والترديد والاستدعاء التلقائى الذى يحتمه الموقف يتعرف الطفـل علـى قواعـد اللغة الأم .

كما دلت تجارب " رضا زيوف " أنه قد تستمر علاقة تلميذ المدرسة الابتدائية فى الفصول الأولى باللغة الأم بالطريقة التلقائية بنفسها ، فلا يستطيع تقسيم الجمل إلى كلمات حيث أنه لا يدرك فى كلامه كلمات بل يرى فيه أحداث ووقائع اجتماعية .

وفيما يلى عرض لمقياسين من أهم المقاييس التى استخدمت لتحديد الأدراك اللغوى ومراحله فقد صمم فيجوتسكى مقياساً يناقش الطفل فى تعاريفه وأسماء الأشياء المادية التى يستعملها ويعرفها جيداً ، كما يطالبه بتغيير أسماء هذه الاشياء وابدالها بأسماء أخرى .

## مقياس فيجوتسكى : " تبديل الأسماء "

### هدف المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى تحديد علاقة الطفل بالنظام اللغوى بعامة ونظام التسمية بخاصة وطبيعة ادراكه لعناصر اللغة والأسماء . هل يدركها بصفتها أسماء تضاف للمسميات ويتم الاتفاق عليها ؟ أم يدركها بصفتها جزءاً من تركيب المسمى وصفه من صفاته لا يمكن فصلها عن باقى الصفات؟ وبعبارة أخرى هى يعتبر الاسم خاصية للموضوع أكثر مما يكون رمزاً له؟ " كوفكا ".

### المقياس ومكوناته :

يتكون هذا المقياس من ثلاث مراحل يجيب فيها الطفل عن ثلاثة أسئلة :

الأول : لماذا سمى هذا الشئ هكذا وليس بأسم غيره؟

مثلاً : لماذا سميت البقرة بقرة ولم تسمى باسم آخر ؟

الثانى : هل يمكن تغير اسم البقرة ونسميها كلب مثلاً؟

وبعد الاتفاق مع الطفل على امكانية تغيير الاسم تاتى المرحلة الثالثة.

الثالث : الاستمرار فى اللعبة بعد الاتفاق على تغير الأسماء.

مثال : هل للكلب قرون ؟ هل تاخذ من الكلب اللبن؟ هل البقرة تنبح؟

وبين الحين والآخر يواجه انتباه الطفل إلى الاتفاق السابق على التغيير .

الفروض : يفترض المقياس وجود نوعين من الأدراك يظهران فى أجابات الاطفال على مرحلتين مرحله تلقائية ومرحلة واعية .

## خصائص الأدراك كما ظهرت فى أجابات الأطفال :

كانت اجابات الأطفال على السؤال الأول : أنها سميت كذلك لأن لها قروناً أو لأن لونها بنى أو لأنها تعطينا اللبن. وهذا يدل على أن الطفل يعتبر الأسم خاصة للموضوع أكثر من كونه رمزاً يضاف اليه" أى أنه فى المرحلة التلقائية للأدراك .

و كان البعض يقول : " يعنى بماذا نسميها غير بقرة ؟ لا يمكن ان نسميها أى اسم ثان لانها تعطينا اللبن و هكذا . و هذه الاجابة متحدة فى الخصائص مع الاجابة الاولى إلى حد كبير .

على حين قال البعض الاخر هكذا سماها الاباء و الناس الكبار و نحن عرفنا أن اسمها بقرة ثم اتفقنا كلنا على ذلك . و هذا يدل على أن الطفل يدرك الجانب الرمزى للغة و الجانب الاتفاقى للتسمية أى أن الاسم رمز يضاف للشئ .

كانت اجابات الأطفال عن السؤال الثانى تحمل السمات نفسها التى بدأ ظهورها فى اجابة السؤال الأول فأطفال الفئة الأولى قالوا : لا يمكن تغيير الاسم لانها تعطينا اللبن و كيف نسميها كلباً و هى لا تنبح على حين قال البعض الآخر " الفئة الثانية " : ( ممكن تغيير الاسم على أن نقول للناس أننا غيرناه وكلنا لابد أن نعرف ذلك ) .

وفى المرحلة الثالثة من المقياس تعثر ( أطفال الفئة الأولى ) ولم يتمكن معظمهم من الأستمرار فى اللعبة بعد تغيير الأسماء ولابد من تذكيرهم الدائم بالأتفاق الذى تم بينهم وبين الباحث وأنهم وافقوا على هذا التغيير وخرج معظمهم من اللعبه لاستحالة الاستمرار فيها

على حين استمر أطفال الفئة الثانية ( الواعية – الأكثر نضجاً ) فى اللعبة بسهولة واستمتاع مع ضرورة حثهم على الأجابة بين الحين والآخر بتذكيرهم بالأتفاق السابق. وهكذا استمرت اللعب وتمكن أطفال هذه الفئة من استخدام معلومات عن التسمية لحل مشكلات أخرى ( الأجابة عن باقى اسئلة اللعبة ) . مثال : هل يعطينا الكلب اللبن؟ " نعم إلم نتفق على أن البقرة اسمها كلب الآن " وهنا ظهرت مرحلتان مختلفتان من حيث درجة التمكن من اللغة ونظام التسمية . فهناك من كان دائماً فى حاجة لتذكير من جانب الباحث بالأتفاق ، ومنهم من كان يقوم بعمل هذا التذكير بطريقة ذاتية فى صورة اللغة المسموعه أو الهمس لنفسه . والأخير يدل على وصوله لدرجة أكثر نضجاً من حيث الأدراك الواعى الذى يستخدم لحل مشكلات أخرى فقد أقام الطفل لنفسه نمطاً خاصاً لاستعادة منظومة فكرية أو تخطيطاً تنظيمياً ذاتياً للحكم على استخدامه للأدوات ( للأدراك اللغوى ) فى حل المشكلات الأخرى .

## مقياس صوفيا نيكالايفنا :

تحليل اللغة الى عناصرها بتحليل الجمل الى كلمات وعدها .

## هدف المقياس :

يهدف المقياس لتحديد امكانيه الطفل تحليل الجمل الى كلمات ووضع الطفل للكلمات بصفتها عناصر للجمله موضع تفكييره الواعى .

## المقياس :

قبل تطبيق المقياس تم اختبار أمكانية الطفل القراءه وتحديد الحروف – تم تحديد معرفته للعدد . ثم عرضت على الطفل الجملة المكونه من عدد من الكلمات تتراوح بين ٤ : ٧ كلمات وطلب من الطفل أن يكرر للتأكد من سماعه وتذكره للجملة . ثم يسأل الباحث ما

هى الكلمة الأولى فى هذه الجملة ؟ ما هى الثانية ؟ ما هى الثالثة ؟ إلخ ؟ ثم كم كلمة فى الجملة ؟ أو ما هى مجموع كلمات الجملة ؟

**الفروض :**

يفترض المقياس أن نوعى الادراك سيظهر فى اجابات الأطفال بحيث يمكن تقسيمهم الى فئتين الأولى الأقل نضجاً فى الأدراك اللغوى ( تتميز بالأدراك التلقائى ) والثانية الأكثر نضجاً " وتتميز بالأدراك الواعى".

**خصائص الأدراك اللغوى كما ظهرت فى أجابات الأطفال :**

*كانت اجابات أطفال الفئة الأولى كما يلى :*

الباحث : هطل المطر اليوم غزيراً.

المفحوص : يعيد الجملة بشكل صحيح .

الباحث : ماهى الكلمة الأولى فى هذه الجملة ؟ المفحوص : هطل المطر اليوم غزيراً.

الباحث : هل هذه كلها الكلمة الأولى ؟ المفحوص : يومئ برأسه بالايجاب .

الباحث : ما هى الكلمة الثانية فى الجملة ؟ المفحوص : لم نذهب للمدرسة اليوم وهكذا أطفال هذه الفئة لا يدركون فى الجملة كلمات وانما وقائع حياته فليس لديهم مفهوم واضح للكلمة أو الجملة أو الجانب الرمزى للغة .

*وكانت اجابات أطفال الفئة الثانية " الانتقالية " كما يلى :*

" أكل القط الفأر " - الطفل يعيد الجملة اعادة سليمة .

الباحث : ما هى الكلمة الأولى فى الجمل ؟

الطفل : القط .

الباحث : هل هذه هى الكلمة الأولى ؟

الطفل : نعم .

الباحث : والكلمة الثانية ؟

الطفل : الفأر .

وهنا يتضح تركيز الطفل على كلمات معينة فى الجملة معظمها أسماء ويظهر تأخر ادراك " الفعل " بطريقة واعية حيث يسهل ادراكه التلقائى ويتقن استعمالة الطفل للدلالة على الأحداث والوقائع الحياتية وهنا يبرز القانون السابق الاشارة اليه **"أن ما يدرك تلقائياً بسهولة يصعب ادراكه على المستوى الواعي.**

هكذا يتبين الطفل بعض أنواع من الكلمات ويخضعها للتحليل والعد على حين يتأخر ادراك الأنواع الأخرى .

*وكانت اجابات اطفال الفئة الثالثة " الأكثر نضجا " كما يلى :*

الجملة : يذهب الأطفال إلى المدرسة صباحاً - يعيد الطفل المفحوص الجملة اعادة سليمة ويعد الكلمة الأولى : يذهب الثانية : الأطفال الثالثة : إلى المدرسة الرابعة : صباحاً. وهنا تظهر صعوبه استخراج حروف الوصل والجر .. ويتأخر النظر اليها بصفتها كلمات وقد أشار بحث صوفيا نيكالا الى اهمية الدور الذى تلعبه طريقة تدريس اللغة الأم فى تحديد مفهوم الكلمات وتوضيح الخصائص المميزة لكل عناصر اللغة . كما وضح بعض الأطفال عدد الكلمات وتم تحليل الجملة بطريقة سليمة بما فى ذلك الحروف المختلفة .

كذلك ظهرت بعض الخصائص المميزة للأدراك اللغوى لدى الأطفال قبل مرحلة الاستدخال التام بجانب بعض الخصائص المميزة لأدراك عملية العد والجمع ( صوفيا نيكالافياسنة ١٩٧٠ ) .

بناء على ما تقدم من خصائص الأدراك اللغوى بنوعية ( التلقائى ) ( والواعى ) وتحليل المقاييس التى استخدمت لتحديد نوعه وخصائصه والأسس النفسية اللازمة لنموه وقواعد تطورة وانتقاله من التلقائية إلى الوعى نشأت فكرة تصميم المقياس الحالى .

## هدف المقياس وأهميته :

صمم المقياس الحالى ليحدد كيفية ونوع الأدراك الذى يستخدمه الأطفال لحل المشكلات اللغوية والواردة فى اختباراته الثلاثة المكونه له وذلك عن طريق تحليل أجابات الأطفال ليستخدم بجانب مقاييس الطلاقة والثروة اللغوية الموضوعة لهذا الغرض ، وليساعد فى الكشف عن مراحل نمو الادراك اللغوى كما وكيفا ويمكن القائمين على العملية التربوية من تحديد درجة استعداد الاطفال لدراسة اللغة و تقويم الدور الذى تلعبه طرق التدريس المختلفة للغة فى تنشيط أن اعاقة نمو الادراك ثم تحديد خصائصة فى كل مرحلة من مراحل نموه .

## فلسفة تصميم المقياس :

صمم هذا المقياس ليزود المفحوص بعينة من المشكلات التى يتطلب حلها الفكر فى الموازنه بين ازواج الكلمات الواردة فى اختباراته من حيث المعنى ومن حيث التركيب ( الفورمة ) ، أوجه الأختلاف والتشابه بينهما . حيث أن عملية ادراك أى موضوع أو مشكلة تتضمن لحظيتين متتابعتين : الأولى تتمثل فى استقبال معطيات الموضوع " الأسئلة والثانية : اختيار وسائل الحل . ولكى يتم الاختيار لوسائل الحل بشكل سليم فى كل مرة لابد أن يدخل ادراك هذه الوسائل ضمن المفاهيم العلمية المدركة ادراكاً واعياً حتى تكون وسائل الحل المعلومة تماماً ومستدخله بشكل يسمح بتعميم استخدامها ومن ثم يمكن استدعاؤها ارادياً لحل المشكلات المشابهة .

وقد روعيت قوانين نموالأدراك والخصائص النفسية المميزة لها عند ترتيب اختبارات المقياس الحالى على النحو التالى .

وضع الأختبار المباشر الذى يتكون من عشرة ازواج من الكلمات المترادفة المتشابه فى المعنى والمختلفة فى الشكل " الفورمة " *مثال :*

حجرة - غرفة ، شباك - نافذة ... والذى يستثير ما هو موجود بـالفعل لـدى الطفـل من معلومات واستجابات سواء كانت استجابات تلقائية مباشرة مبنية على الخـبرة الحياتيـة أثناء تعاملة مع اللغة العربية أم كانت استتجابه واعية للجانب الرمزى التركيبى للغـة التـى تكونت لدى الطفل اثناء تعلمه وتعامله مع الأسماء والاشارات .

ويتكون الاختبار من عشرة ازواج مـن الكلمـات المترادفـه أخـذا فـى الأعتبـار أن تكـرار السؤال لعشر مرات قد يكون دفعاً غير مباشر للطفل إلى تغيير توجهـه مـن المعنـى الموحـد إلى شكل الكلمات ، واعمال الفكر لأيجاد حل جديـد للمشـكلة . فـالطفل الـذى يتجـه للمعنـى المتشابه لحل المشكلة فى الأزواج الاولى للكلمات قد يعيد النظر فى حله هـذا حـين التعـرض للأزواج الأخيرة من الكلمات .

حتى فى حالة أفتقار الطفل لمحددات المفاهيم اللغوية ، كخصائص الأصوات والحـروف فأنه قد يقف عند حد كشف الأختلاف بين تركيب الكلمتين بالرغم من توحدهما فـى المعنـى فيقول أنهما مختلفتان ، وحينما يناقش لتحديد أوجه الأختلاف قد يرتد إلى المعنى وقد يشير صوتياً بالتأكيد الصوتى على المختلف من الأصوات بـين الكلمتـين. ويؤكـد أرتـداد الطفـل إلى المعنى أنه تعوزة أداة التحليل المناسبة (التعرف على الجـانب الـتركيبى للغـة) فمـن قـال أن كلمتى " نافذة " و" شباك" مثلاً مختلفتان مع توجه بدائى إلى شكل الكلمات قد يقول حـين المناقشة أن وجه الأختلاف بينهما أن أحداهما مستديرة والأخرى مربعة مثـلاً.. كمـا ذهـب إلى ذلك ( كوفكا ) حين قال ان اسم الشيء يصير جزءا من تركيبه على قدم المساواة مع باقى اجزاء هذا المسمى . ولاتكون الكلمة لمدة طويلة بالنسبة للطفل اشـارة أو اسمـاً للشـئ ولكـن هى مجرد أحدى خصائص هذا الشئ التى يجب أن تتوافر لأستكمال هذا المسمى. وقد يستمر الأدراك على الدرجة نفسها حتى من المدرسة قبل أن يدرك الطفل الأستخدام الوظيفى للكلمة

كأشارة " الأسم – الكلمة " وقبل أن يستوعب تركيبها اللوى المنفصل عن معنى الشىء وخصائصه ( الشئ وخاصيته ) فيجوتسكى من١٥٣ سنة ١٩٧٦م ) .

ثم من تحليل أجابات الأطفال على أزواج الكلمات العشر المكونة للأختبار الأول يمكن تحديد نوع الأدوات التى يستخدمونها لحل المشكلات المعروضه أمامهم والتى تحدد درجة نضج أدراكهم وخصائص المفاهيم المستخدمة .

**ثم وضع فى التسلسل تصميم الاختبار الذى يحمل دفعا مبدئيا للادراك نحو الشكل اللغوى وهو يتكون من عشرة ازواج من الكلمات مختلفة المعنى ومتشابه فى كل الأصوات ما عدا صوت واحد . ويعتبر هذا الأختبار استشارة لنشاط العقل فى أتجاه جديد حين يتعثر الحل القائم على الموازنة بين معانى الكلمات فى ازالة شعور الطفل بالنقص ، ونتيجة لتلك العثرة يتجه الحشد النفسى والتوجه العقلى لدى الطفل إلى اختيار وسائل جديدة لحل المشكلة . فأذا كان مقتنعاً فى الأختبار الأول بحل المشكلة عن طريق الموازنة بين المعنى المتشابه ( المترادفات ) بتلقائية الأستجابةفالحال فى الأختبار الثانى مختلف فهو يستحثة للتفكير فى مجال آخر .**

وقد صمم هذا الأختبار من منطلق الأساس النظرى لقانون الوعى الذى قرره ( كلاباريد ) ( فيجوتسكى – التفكير واللغة ص ٣٠٩ سنة ١٩٧٦م ) حيث أثبت بتجاربه أن الوعى بالأختلاف يسبق الوعى بالتشابه . فالطفل يستجيب بطريقة تلقائية للموضوعات المتشابه وهو ليس بحاجة لأن يخضع استجابته هذه للتفكير الواعى ، بينما يخلق **عدم التشابه** حالة من سوء التوافق تؤدى إلى الوعى ، ويقرر كلاباريد أنه بقدر ما يزيد استخدامنا التلقائى لمفهوم معين أو علاقة ما فى تعاملنا الحياتى بقدر ما يقل وعينا بها ، والعكس صحيح ، يزيد وعينا بالعمل الذى نقوم به بقدر ما نعانى فيه من صعوبات وعلى ذلك نجد الطفل يدرك الأسباب قبل ادراكه معنى السببية ، ويستخدم المكان قبل أن يكون لنفسه فكرة أو

مفهوم عنه . ويفرق بين الأشياء قبل أن يدركها بوقت طويل ( صوفيا نيكالايفنا - حول مشكلة تكوين عملية العد والجمع سنة ١٩٧٠م ) .

كذلك استخدم بياجية قانون الوعى لكلاباريد لايضاح مرحلة نمو التفكير التى تحدث بين سن السابعة والثانية عشرة ، ففى خلال تلك الفترة تصير العمليات العقلية لدى الطفل فى صراع دائم مع تفكير الكبار ويعانى من الفشل بسبب قصور منطقة ، وتخلق هذه الخبرات المؤلة الحاجة الى أن يصير واعياً بمفاهيمه ويقرر بياجية أن الطفل لكى يصير واعياً بعملية عقلية لابد من نقلها من مستوى العمل **"الأداء"** الى مستوى "اللغة " أي اعادة **خلقها فى الخيال** لكى يمكن التعبير عنها بالكلمات ( الاستدخال ) . كما يقرر أن اجادة اية عملية على مستوى الأداء يؤخر اعادتها على مستوى التفكير اللفظى " جان بياجيه وسيكولوجية نمو الاطفال" .

على حين يقرر ( ليف سيميونيفتش فيجوتسكى ص٢١٠ ) أن الطفل يصير واعياً بالأختلاف قبل التشابه ليس لأن الأختلاف يؤدى إلى سوء التوافق ، ولكن لأن الوعى بالتشابه يتطلب تركيباً للتعميم وللتصورية الذهنية أكثر تقدماً من الوعى بالأختلاف فالطفل يستطيع تمثيل سلوك يشاهدة ( يعيد أداء ما رآه ) بما يدل على درجة أدراكه المباشر لمضمون السلوك بينما يعجز عن أن يحكى ما يقوم به صاحب السلوك حيث يلزمه لهذا الوصف استخدام كلمات ، وهذا العمل يتطلب فهماً قائماً على توسيط المفاهيم **Conceptually me dioted understanding** .

أيا كانت الاسباب وراء تأخر الوعى بالتشابة فقد اجمع هؤلاء العلماء على هذا التآخر لذلك صمم هذا الاختيار بحيث تتشابه ازواج كلماته فى جميع الأصوات ما عدا صوتا واحدا ليشكل الحاحاً على الطفل لاعمال عقله بشكل واعى فى هذه الكلمات للموازنة بينهما وفى

الوقت نفسه وبناء على القانون السابق يسهل على الطفل ادراك الصوت المختلف بشكل واعى فيستخرجه من الكلمتين المتفقتين فى باقى الاصوات جميعاً .

فاذا ما شعر الطفل بالأدراك المباشر أن الكلمتين متشابهتان فسيكون رده الأول أنهما (مثل بعض ) ولكن حينما يطلب منه وضع هذا التشابه تحت مجهر التفكير الواعى لتحديد أوجه التشابه هذه سيصعب عليه ادراك عناصر التشابه .

وهذا بناء على القانون القائل **" ما يدرك تلقائياً بسهولة يصعب ادراكه بوعى والعكس صحيح "** وقد يجيد الطفل اعادة الكلمات والتأكيد صوتياً على التشابه ( كاجادة تمثيل السلوك الذى يراه ) ولكن يصعب عليه **ادراك** هذا التشابه. حينئذ يتوقع عكس الموقف السابق تماماً حين يستخرج الطفل الحرف المخالف فى الكلمتين .

ثم يوضع الاختبار الثالث للتحقق من درجة وعى الادراك التى وصل اليها الطفل ويتكون هذا الاختبار من عشرة ازواج من الكلمات تتفق فى الاصوات التى تحتويها مع اختلاف ترتيبها فقط مثل ز - رزد . وقد صمم بهذا الشكل ليلعب التطابق التام بين كلماته من حيث التركيب دورا مشجعاً ليدفع الى اعادة تقويم طرق الحل التى استخدمها فى الاختبارين السابقين اخذا فى الاعتبار ان طريقة عرض المشكلة أو السؤال هى التى توجه الطفل لتحديد المجال الذى يختار منه أدوات الحل ، كما أن صعوبة المشكلة هى التى تحددالتوجه لحلها أما تلقائياً حيث سهولة حلها واما واعيا حينما تقابلة معوقات لحل المشكلة وتعجز الطريقة التلقائية عن حلها لذلك قد يجبر التناقض بين اختلاف المعنى والتطابق التام فى الشكل مع اختلاف الترتيب فقط الطفل على توجيه ادراكه واعمال فكره فى تحديد مخطط تنظيمى جديد بطريقة واعية .

وقد راعى هذا الأختبار الثالث الاساس النظرى الذى اشار اليه فيجوتسكى حين قال انــه بالرغم من ان الافراد يكونون مفاهيم ويستخدمونها بطريقة صحيحة لحـل المشـكلات إلا انهـم يلقون صعوبة كبيرة فى التعبير عنها ووضعها بصورة لغوية أوحين أخراجهــا إلى نطـاق الوعـى حيث أنها تكونت بشكل تلقائى ذاتى لاشعورى . وقد تكفى المناقشة فى بعض الحالات لتظهر ما هو تلقائى ، وقد يقابل الافراد بمصطلحات كثيرة تستخدم استخداماً مناسب نتيجة للقـراءة والاطلاع ولكن أن يحاول الطفل تحديدها قد يمثل ذلك صعوبة بالغـة . كمـا قـد تكشـف هـذه المحاولات عن نقص فى فهم الاطفال لخصائص هذه المفاهيم أو التصور الخــاص عنهــا ( فهـى أشباه مفاهيم كما يسميها بياجية وقد يؤدى تعددهــا إلىالخلـط ) ولكـن تبـدأ بتكويـن المفـاهيم وتعليمها للطفل يتبقى أن يواجه بمشكلة لا يمكن حلها إلا عـن طريـق تكويـن مفـاهيم جديـدة تحل محل اشباه المفاهيم . جان بياجيه سنة ١٩٧٦ ص ١٣٣.

حينما تفشل طرق التدريس فى تقديم مشكلات ملائمة من ذلك النوع الذى يســتثير تفكـير الاطفال يفشل الادراك والتفكير بكل عملياته فى الوصول إلى المراحل الواعية ومستويات النضـج العليا . لذلك يحاول الاختبار الثالث استثارة هذا النوع من الادراك الواعي بواسـطة مشـكلات التوفيق بين أوجه الاختلاف فى المعنى والاتفاق التام فى التركيب مع اختــلاف الـترتيب فقـط للحروف . وهكذا صمم هذا الاختبار ليمد الطفل بخصائص جديدة تضـاف "لأشـباه المفـاهيم " التكونه لدية نتيجة نشاطه الذاتى كأن يتعرف علـى ان الاصـوات والحـروف لهـا الخصـائص نفسـها حتى لو اختلف موضعها فى أول الكلمة أم فى آخرها .

وبناء على هذا الترتيب للإختبارات الثلاثة فى المقياس فقـد افـترض أن يتحسـن التوجـه والأداء فـى حـل المشـكلات اللغويـة ويظهـر الارتقـاء الأدراكـى فـى تـدرج صـاعد خـلال حـل الاختبارات الثلاثة بذلك الترتيب .

## طريقة التصحيح :

### تصحيح الاختبار الأول :

عند تحليل اجابات الأطفال على ازواج الكلمات العشر المكونه للأختبار الأول يمكن تحديد نوع الأدوات التى يستخدمونها لحل المشكلات المعروضة أمامهم والتى تحدد نضج الادراك وخصائص المفاهيم المستخدمه. ويعطى الطفل درجة واحدة حينما يحدد أن الكلمتين متشابهتان وليس بينهما أى خلاف حيث أن النافذه هى نفسها الشباك لأنه فى هذه الحالة يدرك بطريقة تلقائية متمركزة حول المعنى وحول ما تنقلة الكلمات من مدلول أى يرى اللغة فى وظيفتها الأولى فقط بصفتها أداة تواصل ونقل للأخبار وتعبير عن الأحداث الجارية .

ويعطى الطفل درجتان حينما يقرر أن الكلمتين مختلفتان ويتوقف عند هذا الحد أو حينما يقرر الاختلاف ولا يفسر وجه الأختلاف أو الطفل الذى يرتد للمعنى اذا نوقش فى سر الاختلاف بين الكلمتين فهو لا يرتد إلى المعنى إلا لافتقارة للأدوات التى تحلل أوجه الأختلاف فى التركيب . لذلك فهو يعتبر فى مرحلة وسيطة حيث بدأ يتوجه الى جانب الشكل للغة . وبدأ يفكر فى الكلمات بصفتها اشارات ولكن ليس لديه خصائص ومفاهيم واضحة عن عناصر اللغة ومكوناتها. ويعطى الطفل ثلاث درجات حينما يحدد أن الكلمتين متشابهتان فى المعنى ومختلفتان فى "النطق" الاصوات والشكل كأن يقول مثلاً كلمة شباك تبدأ "بالشين" وكلمة نافذة تبدأ بالنون ، وقد يتوقف الطفل عند تحديد صوتين أو أكثر مختلفتين بين الكلمتين فهو فى هذا يدرك المعنى "والفورمة " فأدراكه هذا يعد واعياً حيث اعمل فكره فى تحليل الكلمة صوتياً وجعلها محور تفكيره فى شكلها وليس باعتبارها تعبيرا عن معنى ودلالات فقط مجرد توجية نظره للكلمة بصفتها تركيبة أو رموز وعملية تحليل الكلمة يعتبر **تحولا فى الادراك من التلقائية إلى الوعى .**

## تصحيح الأختبار الثانى :

يهدف هذا الاختبار الى تسهيل مهمة الطفل اذا ما كانت لديه بدايات توجه ناحية تركيب الكلمات فما عليه إلا أن يستخرج صوتاً واحداً مختلفا فى أزواج الكلمات ليؤكد أنه يدرك فى الكلمات اصوات .

واذا لم يفلح هذا التسهيل فى مهمته واستمر الطفل يرى الفارق الوحيد فى معانى الكلمات فسيأخذ الطفل درجة واحدة .

أما اذا بدأ يعيد التلفظ بالكلمات نفسها مع التأكيد على بعض الاصوات فقد بدأ يتوجه ناحية التركيب الصوتى للكلمة توجه مباشر بدون توسيط أى عملية عقلية راقية أخرى فى استخراج الأصوات وتحديدها فهو فى مرحلة وسيطة ويأخذ درجتين. وحين يستخرج الطفل المختلف من الاصوات ويقول أن كلمتى قلم وعلم مثلا فيها " ما " مختلفة عن "عين" مع اتفاقها فى بقية الحروف يدرك واعياً الاختلاف والتشابه فى تركيب الكلمات فيأخذ ثلاث درجات ثم يحسب مجموع درجات الازواج العشرة من الكلمات المكونه للأختبار ويوزع الطفل على الفئة المناسبة لهذه الدرجات .

## تصحيح الاختبار الثالث :

اذا افتراضنا وجود بداية توجه لدى الطفل ناحية تركيب الكلمات ولكن تعوزه المفاهيم و الخصائص الرئيسية المميزة للأصوات " عناصر اللغة " فسيلعب هذا التطابق التام فى كلمات الاختبار دوراً مشجعاً لهذه البدايات . ولكن اذا اجاب الطفل بأن الكلمتين "مش زى بعض " فهذا يعنى أنه يرى اختلاف المعنى فقط ولم يلفت نظره التركيب اللغوى فيأخذ درجة واحدة. أما اذا أكتشف التطابق ولكنه لا يستطيع أن يعطى مبررات التشابه فيعيد الكلمتين مع التأكيد صوتياً على تطابق الاصوات فهو يحتل مرحلة وسيطة ويأخذ درجتين حيث أن التشابه يسهل ادراكه تلقائياً على حين يصعب إدراكه واعياً" انظر فلسفة تصميم المقياس ".

وأما اذا إستطاع أن يقول أن الكلمتين مثل بعضهما تماماً ويعيد الكلمتين ويؤكد صوتياً على تشابه الاصوات أو يقول أنهما مثل بعضهما لاشتمالهما مثلا على راء وراء حتى اذا لم يستطيع أن يحدد ككل الاصوات المتشابهه إلا انه يحتل المكانه الواعية فى ادراكه للغة فيأخذ ثلاث درجات ثم يجمع مجموع درجاته فى الازواج العشرة ويوزع على الفئة التى تناسب مجموع درجاته فى الاختبار .

## تقنين المقياس

### ١- عينة التقنين :

تكونت عينة تقنين المقياس من " ١٠٠ طفل وطفلة " من الصف الثانى والثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائى تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدرستين بمحافظة بنى سويف سنة ١٩٨١ وقد تعذر التفاهم مع أطفال الصف الأول الأبتدائى فلم نتمكن من الاستمرار فى تطبيق المقياس عليهم .

### ٢- ثبات المقياس :

تم حساب معامل الثبات بطريقة اعادة تطبيق المقياس بعد فصل زمنى قدرة ثلاثة اسابيع ، وكان معامل الارتباط بين درجات الاطفال فى التطبيقين ٠,٧٢ وهو معامل يدعو للثقة فى ثبات المقياس .

٣- صدق المقياس :

تم استخدام الطرق التالية للتحقق من صدق الأختبار .

### أولاً : الصدق التجريبى :

يعتبر المقياس ثلاث صور متكافئة على درجة الوعى للأدراك اللغوى لذلك حسب الصدق التجريبى بايجاد معامل الارتباط بين درجات العينة فى الاختبار الأول والثانى وكانت قيمته

٠,٣٣٣٠ دال عند مستوى ٠,٥ ومعامل الارتباط بين درجــات الاختبـار الاول والثـالث وقيمتـه ٠,٣٧٦ دال عند ٠,٠١ بايجاد معامل الارتباط .

## ثانياً : صدق المحتوى :

تم التأكد من صدق المحتوى والاتساق الداخلى بين درجة كل زوج من الكلمات والدرجـة الكلية للأختبار وقد كانت جميعها دالة عند مستوى ٠,١ كما هو مبين بالجدول رقم ( ١ ) .

## ثالثاً : صدق المحكات :

تم تطبيق مقياس " صوفيا نيكالايفنا " - ( اختبـار تقسـيم الجمـل ) علـى أطفـال العينـة وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة فى المقيـاس الحـالى ودرجاتهـا فـى المحـك فوجـد معامل الارتباط بين درجات المقياسين ٠,٨٢ وهذا يشـير إلى أن المقيـاس الحـالى يتمـيز بدرجـة عالية من الصدق .

جدول رقم (١) معامل الارتباط بين درجات الفاظ المقياس والدرجة الكلية

| الفاظ الاختبار الأول | الاختبار | الفاظ الاختبار الثانى | الاختبار | الفاظ الاختبار الثالث | الأختبار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٣٥ | ١ | ٠,٩١٠ | ١ | ٠,٩٣١ |
| ٢ | ٠,٨٩٠ | ٢ | ٠,٨٧٧ | ٢ | ٠,٩٦٤ |
| ٣ | ٠,٩٢٣ | ٣ | ٠,٨٣٧ | ٣ | ٠,٩٦٢ |
| ٤ | ٠,٩١٩ | ٤ | ٠,٩٢٣ | ٤ | ٠,٩٥٩ |
| ٥ | ٠,٦٩٣ | ٥ | ٠,٩١٠ | ٥ | ٠,٩٥٥ |
| ٦ | ٠,٥٠٨ | ٦ | ٠,٩٥١ | ٦ | ٠,٩١٣ |
| ٧ | ٠,٨٩٢ | ٧ | ٠,٩١٥ | ٧ | ٠,٩٢٢ |
| ٨ | ٠,٩٠٠ | ٨ | ٠,٨٦٠ | ٨ | ٠,٩٦٣ |
| ٩ | ٠,٩٦١ | ٩ | ٠,٩٤٨ | ٩ | ٠,٩٤٧ |
| ١٠ | ٠,٩٥٣ | ١٠ | ٠,٩٢١ | ١٠ | ٠,٩٥٧ |

## المعايير

لتفسير الدرجات الخام التى يحصل عليها الأطفال فى هذا المقياس فقد صيغت المعايير فى صورة مئينيات تقابل الدرجات الخام التى حصل عليها افراد عينـه التقنـين كالتـالى : جـدول (٢) .

جدول (٢) المعايير

| الرتب المئوية | الدرجة الخام |
|---|---|
| ١٠ | ٣١ |
| ٢٠ | ٣٣ |
| ٣٠ | ٣٦ |
| ٤٠ | ٥٣ |
| ٥٠ | ٧٠ |
| ٦٠ | ٧٤ |
| ٧٠ | ٨٣ |
| ٨٠ | ٩٠ |
| ٩٠ | ٩٢ |

## بحوث استخدمت المقياس :

– طبق المقياس فى البحث للمعيدة السعودية الجوهرة عبدا لله الذواد مقدم لكليـة البنـات كمتطلب جزئى للحصول على درجة الماجيستير باشراف منفرد للدكتـورة وفـاء محمـد كمـال . حيث أجرى البحث على عينة من تلميذات المدارس الابتدائية بجدة وقد فرق البحث بين

خصائص نمو الادراك اللغوى لدى تلميـذات الصفوف الدراسـية المختلفـة و قـد اجـيزت الرسالة للحصول على الدرجة بتقدير " جيد جداً ".

**توصيات :**

يمكن استخدام المقياس الحـالى كمحـدد لمسـتوى الادراك الواعـى للاطفـال عنـد دخـول المدرسة الابتدائية . بعد تطبيق المقياس على عينة كبيرة جدا كمسح شامل لتحديد خصائص الادراك اللغوى فى الاعمار المختلفة و حسب الصفوف الدراسية المختلفة و استخراج معايـير اكثر ثقة تحدد هذه الخصائص .

## مظاهر النمو الخلقى والدينى لطفل المدرسة الإبتدائية :

يوضح البحث التالى خصائص النمو الخلقى لطفل المدرسة الإبتدائية ومستوياته.

كما يوضح كيفية التعامل مع كذب أطفال هذه المرحلة .

أثبتت نتائج البحث بعنوان " أساليب تهيئـة طفـل الروضـة للمدرسـة الابتدائيـة " عـدم صلاحية هذا المقياس لطفل ما قبل المدرسة بسبب غيـاب الدافعيـه وهيمنـة النشـاط اللعبـى عليه .

## نمو الحكم الخلقى لدى طفل المرحلة الإبتدائية

- أفكار " جان بياجيه " النظرية التى ضمنها كتابه الحكم الخلقـى عنـد الطفـل عـام ١٩٣٢ مرشداً نموذجياً لكل البحوث التى تتناول عمليات النمو الخلقى بوجـه عـام وعمليـة أصدار الأحكام الاخلاقية ، بالرغم من قدم بحوثه الأولى حول مختلف المواقف التـى يتكـون من خلالها الحكم الخلقى بكل صوره ومستوياته فقد كان له الفضل الأول فى أظهار خطـورة الدور الذى تلعبه القيم والمعايير التى يستخدمها الطفل ككل فـى حياتـه الإجتماعيـة ونمـوه

حيث تأكد ( لتوماس ليكونا ) فى عـام ١٩٧٣، أنـه حتـى هـذا التـاريخ لم يقـم أحـد بدراسة تجريبية لبعض أفتراضات " بياجيه " المتعلقة بأسـباب ودوافـع التغـير والنمـو فـى عملية أصدار الحكم الخلقى لدى الأطفال .

تناول بياجيه تطور المفاهيم والأحكام الخلقيـة عنـد الأطفـال فقـد قـام بتحليـل اللعـب المنتظم لدى الطفل المرتبط بالقانون والقواعد المرعيـة للعبـة وتحليـل قواعـد اللعـب وتحديـد إمكانية إستيعاب الأطفال لهذه القواعد فى مختلف مراحل نموهم كذلك قام بدراسة وتحليل رأى الأطفال فى بعض المواقف الإجتماعية مثل مواقـف سـوء التصـرف، والسـرقة والكـذب وتتبع الأحكام الخلقية فى ارتقائها وتطورها من سن ٦ : ١٢ سنة وقدم توصيفـاً لخصـائص النمو النفسى والمعرفى للطفل عن طريق تحليل أحكامه على هذه الموضوعات الأخلاقيـة فـى مختلف المواقف الإجتماعية ، وقد حدد مستوى نمو الحكم الخلقى فى نوعين من المسـئولية هما :

المسئولية الموضوعية ، والمسئولية الذاتية حيث توصل بياجيه إلى ان الطفل الذى يصدر حكمه بناء على الخسائر المادية أو حجم الضرر النـاتج عـن العمـل أو كميـة المسـروقات أو القيمة المادية للخسائر لا يزال متمركزاً حول الواقع المحسوس ولا يصل بتفكيره أثناء تقويمه للعمل إلى **دوافع** هذا العمل فى حين ان الطفل الذى يعمل فكره فى مناقشة المواقف ويقـوم بأستدخالها **Internaliztion** ومناقشة دوافعها لدى الشخص الذى يقوم بهـا ونيـة الفـاعل وراء الفعل يعتبر أكثر نضجاً من الطفل الأول فيظهـر فـى النمـط الأول المسـئولية الموضوعيـة وفى النمـط الثـانى المسـئولية الذاتيـة ويفسر بياجيـه مرحلـة التقويـم بنـاء علـى المسـئولية الموضوعية لدى الأطفال بقوله ( لا يرجع تقويم صغار الأطفال للكذب " مثلاً " علـى أسـاس المسئولية الموضوعية إلى نقص سيكولوجى وأنما يرجع ذلك إلى أن النية لا تبدو عندهـم ذات قيمةمن الوجهةالأخلاقية) ( خيرى حربى د . ت ) .

## المشكلة وأهميتها :

تعتبر الأحكام الأخلاقية عند صغار الأطفال دلائل للمعرفة الإجتماعية كما أن السلوك اليومى والحكم عليه وتقييمه هى مظاهر خارجية لكفاءات معرفية دقيقة، كما أثبتت الدراسات وجود علاقة بين الأحكام الخلقية وكفاءة السلوك الإجتماعى، حيث يؤدى نمو الحكم الخلقى إلى فهم متزايد بحاجات الغير مما يجعل هؤلاء الأفراد ( ذوى الحكم الخلقى الناضج ) ملجأ للآخرين يتجهون إليهم لحل مشكلاتهم الإجتماعية (ساراساتر فايلد سنة ١٩٧٩ ص ١، ٢، ص ١١ ) .

فإذا تمكنا من تحديد مستوى النضج فى عملية أصدار الأحكام الخلقية يمكننا الكشف عن طبيعة المكانة الإجتماعية التى يحتلها الطفل ونظرة المجتمع له وما يتوقعه منه ويتحدد بناء على ذلك طريقة التفاعل الإجتماعى ووسائل دفع نمو شخصيته ككل كما ثبت وجود علاقة خاصة بين المرجع الأخلاقى الذى يستخدم فى حل المشكلات الإجتماعية وبين السلوك الشاذ وبعض الأضطرابات الإنفعالية ( سارا سنة ١٩٧٩ ص ٢ ) .

كذلك قد يكشف مستوى الحكم الخلقى لدى الأطفال عن أسباب بعض الأضطرابات الإنفعالية والقاء الضوء على أسباب السلوك الشاذ .

كذلك اذا استطعنا تحديد عناصر المعرفة الأخلاقية التى يستخدمها الطفل كمعايير لتقويم السلوك الإجتماعى قد يساعد ذلك مؤسسات التعليم الإجتماعى فى العمل على رفع الكفاءة الإجتماعية للأطفال من الناحية المعرفية والسلوكية .

وقد تناول الباحثون فى عدد من الدول عملية أصدار الأحكام الخلقية بالدراسة بغرض الكشف عن خصائصها ومراحل نموها وتحديد العمر الزمنى الذى تظهر فيه كل من

المسئولية الموضوعية والذاتية بأعتبار موضوع المسئولية بنمطها أدى إلى أكثر النتائج أتساقاً وإيجابية كما أيدت الدراسات ما وصل إليه بياجيه من أن الأطفال يصبحون مع تقدم السن والنمو المعرفى أقل موضوعية وأكثر ذاتية فى أحكامهم الخلقية على القصص التى صيغت على النمط الذى يستخدمه بياجيه .

مما تقدم يتضح أهمية دراسة مراحل نمو الحكم الخلقى وخصائصها لدى الأطفال فى مختلف الأعمار ودورها فى الكشف عن خصائص شخصيات الأطفال ككل وتتيح هذه الدراسة فرص المقارنة بين الخصائص المميزة لنمو الحكم الخلقى فى البيئات المختلفة .

أختار هذا البحث موضوع " الكذب " كمحدد لنمو الأحكام الخلقية والكشف عن أساس التقويم لدى اطفال العينة لأن الكذب يمثل لدى طفل المرحلة الإبتدائية مشكلة أهم وأشد الحاحاً وأكثر وضوحاً وإنتشاراً من باقى المشكلات والموضوعات الخلقية الأخرى كالسرقة ، سوء التصرف ، العدل ، فمواقف الكذب أكثر احتمالاً فى حياة أطفال العينة الحالية من المواقف الأخرى .

## هدف البحث :

يتلخص الهدف النظرى للبحث الحالى فى التعرف على مظاهر نمو عملية اصدار الأحكام الخلقية والمراحل التى تمر بها هذه العملية فى ارتقائها والتعرف على خصائص كل مرحلة تمر بها افراد العينة تمهيداً للكشف عن مدى الأتفاق أو الأختلاف بين خصائص نمو العينة الحالية وخصائص نمو العينات التى سبقت دراستها فى الدراسات السابقة كذلك التعرف على العمر الزمنى الذى يظهر فيه الحكم الخلقى الناضج القائم على أساس المسئولية الذاتية .

**كما يتلخص الهدف التطبيقى فى إمكانية تحديد سمات النمط السوى فى الحكم الخلقى ومعايير النمو العادية لهذه العمليات وإرتباطها بالمراحل المختلفة للنمو بحيث يمكن**

تصنيف الأطفال إلى فئات بحسب قربهم أو بعدهم عن النمط السوى ويسهل أكتشاف الشذوذ فى النمو ومعالجته كما يساعد تحديد معايير النمو وخصائصه على اختيار افضل وسائل التفاعل الإجتماعى بين مؤسسات التنشئة الإجتماعية وبين الأطفال فلا يطلب من الأطفال ما هو فوق طاقتهم النمائية وبالتالى تجنبهم مشاعر الفشل والأحباط التى تهدد عاطفة أعتبار الذات لديهم وتوافقهم بشكل عام .

## فروض البحث :

يستمد البحث الحالى فرضه الرئيسى من الدراسات السابقة ( باول . م . سنة ١٩٨٤ ) التى بدأت من حيث ما أنتهى إليه جان بياجيه والذى يذهب إلى أن صغار الأطفال يصبحون مع تقدم السن والإرتقاء المعرفى أقل موضوعية ( أى يركزون على القصدية والنية وراء الكذب ) عند أستجاباتهم لقصص جان بياجيه على موضوع الكذب . كما يرى بياجيه أن نمو الحكم الخلقى يسير من التلقائية إلى الوعى فينتقل من المستوى الأقل نضجاً إلى المستوى الأرقى ويساير هذين المستويين من النمو مرحلتا التمركز حول الذات والتعاون ويظهر الإرتقاء والتطور الواعى لدى الأطفال فى تقييمهم للكذب فى ثلاثة مراحل ( خيرى حربى ص ١٥٤ ) ، المرحلة الأولى : التى يعتبر الطفل فيها الكذب خطأ لأنه يستوجب العقاب فإذا امكن التخلص من العقاب يصبح الكذب مسموحاً به .

**المرحلة الثانية :** الكذب خطأ فى حد ذاته ويبقى كذلك حتى بعدما يمكن التخلص من العقاب .

**المرحلة الثالثة :** الكذب خطأ لأنه ضد الثقة المتبادلة والتعاطف القائم بين الطفل والقواعد التى أصبحت بالتدريج شيئاً داخلياً واصبح يخضع لها الطفل ويستنكر كسرها تحت تأثير التعاون المتبادل بينه وبين الكبار .

ويظهر مستوى المسئولية الموضوعية فى إدراك الكذب لدى الصغار من الأطفال فى سن ٧،٨ حيث يعتبرون الكذب هو ما تبعد محتوياته عن الواقع ويصعب تصديقه لما فيه من مبالغة كبيرة فى حين أن الكذب القابل للتصديق يكون أقل سواء من غيره فى حين يرى كبار الأطفال ( الأكثر نضجاً فى الحكم الخلقى ويركزون على قصد الخداع والنيه المبيته وراء الكذب ) أن الكذب كلما كان قابلاً للتصديق كان أكثر سوءاً حيث يدل على أنه قيل بنية مقصودة للخداع أما بعده عن التصديق والمبالغة فيه فيدل على عدم وجود هذه النية المقصودة للخداع .

لذلك يفرض البحث الحالى أن يظهر الأطفال الصغار من العينة سن ٧،٨ المستوى الأقل نضجاً فى الحكم الخلقى عند أستجاباتهم للأختبارات الثلاثة المكونة لأدوات البحث .

ويظهر الأطفال الأكبر سناً ٩ ، ١٠ ، ١١ سنة المستوى الناضج فى الحكم الخلقى عند أستجاباتهم للأختبارات الخلقية على موضوع الكذب .

## عينة البحث :

تم أختبار ٢٠٠ تلميذة سعودية من مدارس جده الإبتدائية تتراوح أعمارهن بين ٧ : ١١ بمعدل ٤٠ تلميذة من كل فئة عمرية وقد كان أفراد العينة موزعين على جميع السنوات الدراسية من السنة الأولى إلى السادسة الإبتدائية بالشكل التالى : ٧ سنوات ٣٠ تلميذة من السنة الأولى ، و١٠ تلميذات من السنة الثانية، ٨ سنوات ٥ تلميذات من السنة الأولى ، ٣٠ تلميذة من السنة الثانية، ٥ تلميذات من السنة الثالثة ، ٩ سنوات ٨ تلميذات من السنة الثانية ، ١٨ تلميذة من السنة الثالثة ١٠ تلميذات من السنة الرابعة ، ٤تلميذات من السنة الخامسة ١٠ سنوات ، ٣ تلميذات من السنة الثانية ، ٧ تلميذات من السنة الثالثة ، ٢٠ تلميذة من السنة الرابعة ، ٣ تلميذات من السنة الخامسة ، ٧تلميذات

من السنة السادسة ، ١١ سنة - ١٣ تلميــذة مـن السـنة الرابعـة ، ٢٠ تلميـذه مـن السـنة الخامسة ، ٧ تلميذات من السنة السادسة .

**الأدوات :**

أستخدم البحث ثلاثة مقاييس لقياس شعور الطفل بالكذب والطريقة التـى يحكـم بهـا عليه، والمعايير التى يعتمدها فى تقويمــه للكـذب يهـدف المقيـاس الأول إلى تحديـد مفهـوم الكذب وتعريفه والكشف عن قدرة الطفل على التفريق بين الكذب والخطأ ، وكـان الهـدف من وضع هذا المقياس فى بداية الأختبار هو التأكد مـن وضـوح مفهـوم الكـذب لـدى أطفـال العينة قبل التدرج للكشف عن المعايير والتى تعرض عليه فى المقياس الثانى والثالث والتأكد من عدم وجود أى التباس لغوى لدى أطفال العينة فى تحديد معنى الكذب .

ويهدف المقياس الثانى لتحديد إتجاه طفل العينة لمضمون الكـذب والنيـة الكامنـة وراء قول الكذب ، ويوضح ما إذا كان الطفل يتجه لإدراك نية الخداع المبيتة والمقصودة فى قـول الكذب أم يخلط بين الكذب القائم على عدم الدقة أو المبالغة والذى يتضح فيه بجلاء البعـد عن الحقيقة وبين الكذب الذى يحتوى شكلاً واضحاً وقيل بنية قوية للخداع لذلك كان لابـد لهذا المقياس من أستبعاد نتائج الكذب سواء كانت حسنة أو سيئة .

وافرد لقياس دور النتائج المادية للكذب المقياس الثالث حيث كان الهـدف منـه قيـاس دور النتائج المادية للكذب والنيــة والقصـد المعتمـد وراءه فـى تقييـم الطفـل لـه بـالرغم مـن اختلاف نتائج الكذب المقصود وغير المقصود .

وهكذا اتخذ البحث من الفكر النظرى ( لجان بياجيه ) منطلقاً نظريـاً لـه بأعتبـاره مرشـداً نموذجياً للبحوث والدراسات التى تناولت الحكم الخلقى فـى ارتقائـه التدريجـى واسـتخدم نفس المقاييس الثلاثة السابقة كما صيغت فى دراسات بياجيه وعدل المقياس الثالث

ليتناسب مع عينة البحث الحالى فتم تعديل قصصه لتناسب التلميذات السعوديات مع الأحتفاظ بتناقض النتائج – عدم وقوع الضرر المقصود لمن تعمد الأضرار بالآخرين ،ووقوع الضرر بالرغم من عدم توفر قصد الأضرار بالآخرين بالرغم من أن البحوث السابقة كلها قد أكدت صلاحية وكفاية المقياس الثانى منفرداً( رايمون مونتيميلار سنة ١٩٧٧) أو الثالث منفرداً ( بأول سنة ١٩٧٤ ) لقياس الأرتقاء التدريجى لعملية أصدار الحكم الخلقى. وكما أتضح فى دراسات جونسون وكولبرج أن تطور الأحكام الخلقية ونموها يتضح فى أنتقال الطفل من المسئولية الموضوعية إلى المسئولية الذاتية إلا أن أستخدام البحث الحالى للمقاييس الثلاثة معاً كان للأسباب التالية :

**أولاً :** للتأكد من صحة نتائج الأختبارين الثانى والثالث حيث يلزم منذ البداية التأكد من وضوح مفهوم الكذب لدى أطفال العينة ليكون مؤكداً أن الطفل الذى يعطى أهتماماً مركزاً بالنتيجة أو النية والدوافع وراء الكذب هو فعلاً يهتم بهذين الجانبين وليس مرجع هذا الحكم إلى غموض مفهوم الكذب لديه أو إلى التباس واقع بين مفهوم الكذب والخطأ .

**ثانياً :** لنتمكن من المقارنة وأقامة رابطة منطقية بين أستجابات العينة للمقاييس الثلاثة أثناء تحليل النتائج للتأكد من صحتها .

**ثالثاً :** للتغلب على صعوبات الطريقة الأكلينيكية المتبعة مع أطفال العينة وذلك بتوسيع دائرة النقاش أثناء المقابلة بين الباحث والطفل فهذه الأختبارات التى تستخدم طريقة بياجيه وأستخدمها كثيرون بعده لتشخيص قدرات مختلفة مثل القدرة على التفكير المنطقى عن مفاهيم اكتسبها الأطفال بعيداً عن التربية الشكلية ( انهيلدر ، بياجيه ١٩٥٨ ) تختلف اختلافاً جوهرياً عن الأختبارات التقليدية من حيث الشكل والتطبيق ، فهى بالرغم من وضوح هدفها وامكانية تصنيفها وانتشار استخدامها إلا انها تتحرر من الأسئلة الصارمة المقننة وتستنبط اسئلتها ( إلى حد ما ) من اجابات الطفل ذاته ( بياجيه سنة ١٩٦٣)

بالرغم من أن هذه الطريقة أصبحت مقبولة وأقرها الكثير من اليحاث إلا أن أجراءهـا ليـس سهلاً وتتطلب فهماً وأقتناعاً بنظرية جان بياجيه ومجالات الأهتمام فيها ولا يمكن أكتساب الخبرة بها إلا عن طريق ممارستها ولذلك أقـام هـذا البحـث رابطـة منطقيـة بـين المقـاييس الثلاثة المستخدمة لتحديد موقف أفراد العينة بالنسبة لـدى وضـوح مفهـوم الكـذب أولاً ثـم العقاب الذى يفرضه طفل العينة على أى من ابطـال القصـص فـى المقـاييس الثلاثـة وتـرك الطفل فى المقابلة يتكلم بحرية ويتصرف بتلقائيـة دون تدخـل لتوجيـه تفكـيره مـع اليقظـة التامة بالأضافة إلى تسجيل كل المقابلات على شرائط تسجيل علماً بـأن المقابلـة كـانت تتـم بطريقة فردية .

## طريقة التصحيح :

فى حالة إذا كانت الإجابة تمثل المرحلة الأقل نضجاً ( مرحلة المسـئولية الموضوعيـة ) يعطـى الطفـل درجـة واحـدة، وإذا كـانت الإجابـة تمثـل مرحلـة متوسـطة بـين المسـئولية الموضوعية والذاتية يعطى الطفل درجتـان وعندمـا تمثـل الإجابـة مرحلـة المسـئولية الذاتيـة يعطى الطفل ثلاث درجات بذلك تصبح النهاية الصغرى للمقياس ( ٣ ) درجـات والنهايـة العظمى ( ٩ ) درجات وكان التصحيح بالشكل التالى فى الأختبارات الثلاثة :

**الأختبار الأول** : الذى يهـدف لتحديـد مفهـوم الكـذب حينمـا يسـاوى الطفـل بـين الكذب والخطأ فى التعريـف أو العقوبـة يحصـل علـى درجـة واحـدة وحينمـا يقـترب مـن التعريف الواقعى للكذب ويفرق ببينه وبين الخطأ يحصل على درجتين وحينمـا يفـرق بـين الخطأ والكذب فى التعريف أو العقوبة ويحدد مسئولية بطل القصة وانه اخفـى الحقيقـة أو انكرها يحصل الطفل على ثلاث درجات .

**والأختبار الثانى** : الذى يحدد المسئولية فى وظيفة الكـذب ومحتوياتـه حينمـا يعتـبر الطفل ان الكذبه التى تصدق لا تعتبر كذبه أى يحكم بعكس القيمـة الخلقيـة يحصـل علـى درجة واحدة وحينما يعطى تبريراً وسيطاً بين قابلية الكذب للتصديق وبـين المبالغـة أو كـبر الكذبه وبعدها عن التصديق (حيث يقول مثلاً لا يوجد كلب قد البقرة هذا اسوأ ) أو يقيس بنتيجة الكذب ( الذى يأخذ مكافأة وهو كاذب ) يحصل على درجتين أما إذا أعطى الطفل حكمه على أساس وظيفة الكذب الحقيقية فيفرق بين المبالغة والكذب ويعتبر المبالغة مزاحـاً ولكن يستوى الكذب فى الحـالتين فهـو كـذب يحصـل الطفـل علـى ثـلاث درجـات وفـى الأختبار الثالث يحصل الطفل على درجة واحدة حينما يعلـق الحكـم ويهمـل النيـة ويركـز على النتيجة والدرجة السيئة ويحصل على درجتين حينما يدرك سلامة النيـة وراء الكـذب ولكنه متردد بين النتيجة السيئة للكذب والنية الطيبـة التـى وراء هـذا الكـذب أو إذا كـان الطفل ينسق بين النية الحسـنة والنتيجـة الحسـنة وبـالعكس ويحصـل الطفـل علـى ثـلاث درجات إذا ركز الطفل على النية وراء الكذب بصرف النظر عن النتيجة ويذكـر ان الكـذب مقصود اما النسيان غير مقصود.

## تقنين المقياس :

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الأعادة على عينة أستطلاعية مكونة من ٦٠ تلميـذة سعودية من المرحلة الإبتدائية أعمارهن كما يلى : ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١، سنة بمعـدل ١٢ تلميذة من كـل عمـر موزعـات علـى السـنوات الدراسـية مـن السـنة الأولى حتـى السادسـة الأبتدائية ، كانت الفترة بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى حوالى ١٥ يوماً وقد جاء معـامل الإرتباط بين التطبيقـين دال عنـد مسـتوى ٠١ر فالأختبـار الأول كـان معـامل الأرتبـاط بـين التطبيقين ٥١ر٠ وقيمة معامل الأرتباط فى الأختبار الثانى بين التطبيقين ٥٧ر٠ وقيمة

معامل الأرتباط فى الأختبار الثالث ٧٧ر٠ وهـذا يعنـى أن المقيـاس علـى درجـة عاليـة مـن الثبات.

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه بعد التعديل علـى عشـرة مـن المحكمـين المختصين وقد أقر جميعهم صلاحية المقياس كأداة صالحة لقياس الحكم الخلقى بعد أدخـال تعديلات لفظية طفيفة عليه .

**النتائج وتفسيرها :** للتحقق من صحة الفرض الرئيسى للبحث الحـالى تم توزيـع أطفال العينة حسب تحليل أجاباتهم فى الأختبارات الثلاثـة إلى ثلاثـة مسـتويات وحسـب درجاتهم فى التصحيح – المستوى الأول الأقل نضجاً تمثله أفراد العينـة الحـاصلين علـى ٣ درجات فى المقياس بأختباراته الثلاثة – والمستوى الأوسط ويمثله أفـراد العينـة الحـاصلين على درجات تترواح ببين ( ٤-٦ ) درجات فى المقياس بأختباراته الثلاثة والمستوى الأعلـى الأكثر نضجاً فى الحكم الخلقى ويمثله أفراد العينة الحاصلين على درجات تتراوح من ٧-٩ درجات فى المقياس بأختباراته الثلاثة وقد مثل المستوى الادنى طفله واحدة سنها ٧ سنوات ولم يظهر هذا المستوى فى الاعمار الأخرى .

ومثل المستوى الأوسط ١٤ طفلة من سن ٧سنوات، ٩أطفال من سـن ٨سـنوات ٧أطفـال من سن ٩سنوات ولم يظهر هذا المستوى فى سن ١٠، ١١ سنة ومثل المسـتوى الأكـثر نضجـاً ٢٥ طفلة من سن ٧سنوات، ٣١ طفلة من سن ٨ سنوات و٣٣ طفلة من ٩ سنوات و٤٠ طفلة ( العينة الكلية ) من سن ١٠، ١١ سنة .

يتضح من النتائج أن صغار أطفال العينة لم يظهروا المستوى الأدنـى الأقـل نضجـاً فـى الحكم الخلقى حيث تميزت أجابات ١٤ طفلـة منهـم فـى تعريـف الكـذب بالأقـتراب مـن التعريف الواقعى للكذب حيث أحتلت أجاباتهم مرحلة وسيطة بين قابلية الكذب للتصديق

وبين المبالغة التى تجعله غير قابل للتصديق كما ترددت أجاباتهم أن الأكثر سواء هو من يحصل على مكافأة نتيجة لكذبه كما كانوا يدركون سلامة النية وراء الكذب ولكنهم لم يستطيعوا صرف النظر عن النتيجة السيئة للكذب بالرغم من توفر سلامة النية أو كانوا ينسقون بين النية الحسنة والنتيجة الحسنة والعكس بالرغم من علمهم بعكس ذلك من القصص موضع الأختبار فى حين تميزت أجابات ٢٥ طفلة من سن ٧ سنوات بوضوح الفرق بين الكذب والخطأ وأعتبار الكذب القابل للتصديق أكثر خبثاً حيث أنه قيل بنية التضليل كذلك ركزوا على النية فى الكذب بصرف النظر عن نتائجه .

وأخذ عدد الأطفال فى الزيادة كلما تقدم بهم العمر حتى مثل المستوى الأكثر نضجاً كل أطفال العينة من سن ١٠ ، ١١ سنة وهكذا يكون قد تحقق الفرض جزئياً مع ظهور ظاهرة تستحق الدراسة وتستلزم البحث عن الأسباب المنطقية التى قد تكون مسئولة عن ظهورها فى بيئة العينة الإجتماعية أو فى الأطار المرجعى للتنشئة الإجتماعية المستخدمة فى تربية هؤلاء الأطفال هذه الظاهرة هى غياب المستوى الأدنى فى نمو الحكم الخلقى حتى فى سن ٧ سنوات وقد تكون هذه النتيجة حافزاً لقياس نمو الحكم الخلقى لدى أطفال أصغر سناً من نفس البيئة فقد يظهر عند الطفل المصرى فى دراسات محمد خيرى حربى حيث أمتدت مرحلة ذاتية المركز إلى حوالى سن العاشرة، ولاشك ان هذه المرحلة تعتبر تأخر إلى سن متقدم كثيراً إذا ما قورنت نتائج بحث محمد خيرى بنتائج البحث الحالى .

كما خالفت نتائج البحث الحالى نتائج موريسون جيمس الذى أكدت دراسته أن الأطفال الكبار يمثلون المستوى الأكثر نضجاً ويقيمون حكمهم الخلقى على أساس المسئولية الذاتية فى حين يمثل الأطفال الصغار المستوى الأقل نضجاً فيصدرون أحكامهم على أساس كمية الضرر الناتج بصرف النظر عن النية والقصد وراء العمل أى عند مستوى المسئولية الموضوعية (جيمس موريسون سنة ١٩٧٣ ) .

ويمكن إرجاع ظاهرة النمو المبكر فـى الحكـم الخلقـى لـدى أطفـال العينـة الحاليـة إلى العوامل الآتية:

١- نمط التربية فى الأسرة الذى يشجع على التفكـير والتحليـل والأسـتدخال لما يحيـط بالطفل من الأوامر والنواهى والمباحات والمحرمات التى يكثر ترديدها فى الأسرة من قبل الراشدين – حيث يقوم الراشدون بمناقشة القيم الدينية مع الأطفال منذ الطفولـة المبكـرة فى نطاق الأسرة .

٢- أهتمام المدرسة بتعميق المفاهيم الدينية لدى الأطفال فتسـتمر فـى تكملـة رسـالة الأسـرة وتحقق نوعاً من الأتساق بين ما بدأته الأسرة وما تستكمله المدرسة عن طريق:

أ- المنهج الدراسى الذى يقدم قـدراً وافيـاً مـن المعلومـات والحقـائق والمفـاهيم الدينيـة والخلقية من خلال المواد الدراسية المتعددة مما يؤدى إلى تكون إطار مرجعى للطفل يفسر مـا وراء السلوك من نية وقصد وقد ظهـر أستشـهاد كثـير مـن الأطفـال بـالقول ( أنمـا الأعمـال بالنيات ) .

ب- طريقة تدريـس المـواد الدينيـة التـى تسـاعد علـى تكويـن المفـاهيم العلميـة للقيـم الأخلاقية وتخرجها إلى عالم الأدراك الواعى عن طريق الحـوار والتفكـير والمناقشـة إذ تقـوم المعلمة بالشرح والإيضاح وأعطاء الأمثلة الحية من البيئة الواقعية للطفل والأمثلـة التاريخيـة من قصص الأنبياء .

جـ- عن طريق تعميق المعرفة الخلقية متمثلة فى شخصية الرسول عليه الصلاة والسـلام والغزوات التاريخية وفى شخصية الصحابة والخلفاء من بعده فى التاريخ الأسـلامى وتـاريخ الخلافة الأسلامية فى كافة مراحلها .

د- منهج القرآن الكريم بما فيه من سور تتناول الأسرة والعلاقات بين الأبناء كما فى سورة يوسف تقدم مثالاً ونموذجاً للعلاقة بين النبى يعقوب وأبنائه وكيفية معالجته لأخطائهم " مثلاً " .

هـ- النشاط اللامنهجى الذى يقيم مسابقات لحفظ وشرح القرآن وينظم مكافآت مجزية لذلك مما يمكن أن يعتبر إشباع للدوافع البديلة عند الطفل حتى يتضح الدافع الأصلى المتمثل فى إشباع المعرفة الخلقية والحاجة للقيم والسلطة الضابطة الداخلية فى مراحل العمر المتقدمة .

هـ- الإلتزام فى القيام بالواجبات الدينية والممارسة الفعلية الجماعية لها ومساهمة المعلمات فى المبادرة لأداء الصلاة كقدوة للتلميذات واشتراك الجميع الذى قد يساعد على تنمية الإلتزام بالواجبات عن حب واقتناع وبدون رهبة أو خوف حيث لا رقيب على الطفل اثناء أداء الصلاة مثلاً سوى نفسه المدركه بوعى لمفهوم الطاعة للخالق .

وقد ظهرت هذه الخصائص عند تحليل المنهج الدراسى للمواد الدينية المتعددة فى المرحلة الإبتدائية وعدد الساعات التى تحتلها هذه المواد من اليوم الدراسى .

ولكن بالطبع هذه كلها مجرد فروض تحتاج للتأكد بالتجربة من علاقتها بظاهرة النضج المبكر فى الأحكام الخلقية فقد لفت البحث الحالى النظر لهذه الظاهرة ولم يضع لها التحقيق التجريبى بعد ويقترح أن يدرس نمو الحكم الخلقى لدى أطفال أصغر سناً من أطفال العينة الحالية كما تدرس بيئتهم الإجتماعية ومستوى معرفتهم الدينية فقد يظهر المستوى الأقل نضجاً مرتبطاً بطفل ما قبل المدرسة فيرجح ذلك كفة المواد الدينية التى تدرس للأطفال بشكل مكثف فى المدرسة الأبتدائية كما يقترح البحث الحالى دراسة أطفال فئة سن ما قبل المدرسة تدرس لهم بعض المعلومات الدينية والسيرة النبوية وقصص الأنبياء

ومقارنة مستوى نضج الحكم الخلقى لديهم مع أطفال من نفس السن ولم تدرس لهم هذه المواد الدينية – وهكذا يفتح هذا البحث الباب أمام عدد من الدراسات المقارنة لأختبار هذه الفروض وغيرها .

# الفصل الخامس

# مرحلة المراهقة

# مـرحـلـة الـمراهـقــة

تبدأ حدود مرحلــة المراهقــة المبكــرة مـن الفصـل الدراسـى السـادس وتمتـد للمرحلـة المتوسطة وتعتبر هذه المرحلة من العمر جديدة شكلاً من حيث التغيير الجنسى وموضوعاً مـن حيث التغيير النفسى والإجتماعى .

وتعكس الأسماء التى أطلقت على هذه المرحلة أهميتها الخاصة : فقد سميت ( مرحلـة الأنتقال أو السن الحرجه أو المراهقه ) ولكن سيتضح فيمـا بعـد أنـه لا يحـدث الأزمـة فـى العلاقات إلا إذا حدث صدام ومواجهة عنيفة تربوية بين المراهق الكبار .

يتغير تماماً الطفل فى هذه المرحلة إذ ينمو لديه الإدراك الواعى لذاتـه وقدراتـه ويتغـير نظام علاقته بأقرانة والكبار المحيطـين بـه وينمـو لديـه التحكـم الأرادى والنشـاط المقصـود وتتغير القيم والمضمون الأخلاقى بفضل المكونات الأساسية الجديدة لشخصية المراهق .

ويحتفظ الطفل فى بداية تلك المرحلة بنفـس الخصـائص المـميزة للمرحلـة السـابقة فـلا تظهر بوضوح علامات النضج ونجده دائم الحركة ميال لجماعات اللعب سريع الغضب كثير الشجار ولكن تخفى هذه الصورة السلوكية الخادعة وراءها عناصر نفسية جديدة تظهر فجـأة وبدون توقع من الكبار فيثور المراهق فجأة على موقف أجتماعى كان راضياً عنه فـى المـاضى القريب ويشعر أنه لم يعد صغيراً .

وهنا تظهر إشارة البدء فى التحول الظاهرى لتكشف عن التحول الداخلى الذى تم فـى الخفاء .. فإذا لم تقدر تلك الأشارة حق قدرها حدث الصـراع الشـهير بـين المراهـق والكبـار فهنا يجب على الكبار إستيعاب هذا التغـير حتـى تتمكـن مـن التدخـل بالطريقـة المناسـبة لتحول عملية النمو من النمو التلقائى الغير مقنن إلى نمومقنن بمعاير أجتماعية معـينة وحتى

يتمكن المراهق من تقدير طاقاته وقدراته تقديراً سليماً بعيداً عن المغالاة والتهور حتـى لا ينصرف إلى الطرق الملتوية الغير سليمة ليثبت بها أنه لم يعد صغيراً .

**فما هى مصادر ذلك الشعور الذى يجعل المراهق يتعرف على قدراته الخاصة ويجد أنه لم يعد صغيراً .**

**أولاً :** يستمد المراهق هـذا الشعور من تصوره الذاتى لقواه الطبيعية ومظاهر النمو الجسمى التى تغيرت كثيراً عما كانت عليه من قبل .

**ثانياً :** حينما يشارك المراهق فى العمل و يتحمل بعض المسئوليات الإجتماعية يؤثـر ذلك على إدراكه لذاته ويشعر أنه يشغل مكاناً أجتماعياً جديداً وهنا يعتبر المجتمع مسئولاً عن هذا الشعور ومصدراً هاماً له .

**ثالثاً :** تنمو عاطفة إعتبار الذات وهي من أهم التغيرات المؤثرة فـى شخصية المراهـق حيث أنها تحدد فاعليته ونشاطه الإجتماعى وأهدافه الجديدة وردود الفعل العاطفية وأطـار سلوكه الطبيعى فى المجتمع ويمكن للكبار فى الأسـرة حـث المراهـق ليقـف بجـانب أفـراد الأسرة حتى يمكن الأعتماد عليه .

يشكل هذا الأحساس الجديد دفعاً مستمراً للمراهق ليثبت للجميـع أنـه لم يعـد صغـيرا ولكى لا ينحرف المراهق إلى وسائل بديله يثبت بها ذ لك يجب أن يراعى الكبار تنمية هـذا الشعور تنمية سليمة وذلك عن طريق التجديد الشامل للعلاقة بينهم وبين المراهق .

**طبيعة العلاقات الجديدة بين المراهق والكبار :**

نتيجة لشعور المراهق بأنه لم يعد صغيراً بشكل مفاجئ فنجده :

**١- يعارض فى أداء الأعمال التىكان يقوم بها عن طيب خاطر .**

**٢- يثور حينما يحد الكبار من حرية الحركة الخاصة به .**

٣- لا يتقبل التوجيه أو الضغط من الكبار .

٤- يغالى فى شعوره بقيمته الذاتية ويرسم لنفسه حقوق أكبر من حجمه الطبيعى .

٥- يضيق أطار حقوق الآخرين ويلزمهم بأحترام شخصيته والثقة فى قدراته.

يستطيع الكبار إذا تفهموا موقف المراهق وعملوا على أعادة بناء علاقتهم معه على اساس التغيرات الجديدة أن يحققو كل المطالب اللازمة للنمو حتى يعبر المراهق هذه المرحلة المتميزة بالثورية بهدوء نسبى لا يؤثر فى شخصيته تأثيراً ضاراً .

ولكن غالباً ما نجد الصراع محتدم بين الكبار والمراهق حتى شاع الأعتقاد بأنها مرحلة لابد أن تحدث فيها الأزمات والإنحرافات والشذوذ فلماذا يحتدم الصراع بين هذه الأطراف ومن المسئول عنه ؟

هناك أسباب موضوعية كثيرة تجعل من الصعب علىالكبار إستيعاب جوهر التغير الجديد فى شخصية المراهق منها : ١- عدم تغير الموقف الإجتماعى للمراهق مما يجعل الأهل ينظرون إليه على أنه مازال فى وضعه الإجتماعى السابق ( تلميذاً فى المدرسة ) .

٢- يعتمد المراهق مادياً على الوالدين مما يجعل علاقته بهم أتكالية كاملة .

٣- تعود الكبار على التوجيه والنصح يجعل من الصعب تغير العادات فجأة بمجرد بلوغ الطفل سن المراهقة .

٤- أحتفاظ المراهق بنفس الصفات الطفلية التى كانت تسود سلوكه فى الماضى القريب يجعل من الصعب تغير نظرتهم له .

كل هذه العوامل تجعلنا نلتمس العذر للكبار فى معاملتهم الغير تربوية للمراهق إلا أن هذه العلاقة لا تتعارض فقط مع متطلبات النمو فى هذه المرحلة بل وتتعارض أيضاً مع طريقة التربية اللازمة حتى لا ينحرف المراهق ويعجز عن الانتقال للمرحلة اللاحقة .

وبالرغم من الصعوبة التى يكابدها الكبار فى تغـير نظرتهـم للمراهـق إلا أنهـم ملزمين بهذا التغير حتى يتيحوا للمراهق فرصة الإستعداد السـوى لمرحلـة الشباب حيث أن هـذه العلاقات القديمة محبطة لنشـاط مشـاعر النضج التـى يشـعر بهـا المراهـق .. وسـبب لكـل المشكلات الإجتماعية التى تواجه المراهق .

وتتمثل صعوبة هذا التغير فى أنها تستلزم وقتاً طويلاً وجهداً كبـيراً ولكنهـا ممكنـة إذا تعاون المراهق مع الكبار وأستطاع المراهق أن يعيش فى اطار أهتماماته التـى تنمـى قدراتـه ولا تشتت مجهوداته وبهذه الطريقة يتلافى الوقوع فى الصدام الأسطورى الذى صاحب هذه المرحلة ويستطيع أن ينمو ويفكر ويتفاعل بنفس الطريقة التى يفكر بها الكبار فيصـير عضـواً مماثلاً لأعضاء مجتمعه غير شاذاً أو خارجاً عن عرفهم وتقـاليدهم كمـا سـنرى فـى أسـاليب توجيه النمو ورعاية الأنفعال وتوجيه .

## النمو الجسمى الغدى ومظاهرة الداخلية والخارجية :

### أولاً : النمو الجسمى :

يتميز النمو الجسمى فى مرحلة المراهقة بالسرعة ويسير وفق المعايير والقوانين التى سار عليها النمو بوجه عام فى المراحل السابقة فهو طولى وعرضى ومتتابع ومستمر .

وتعتبر التغيرات الجسمية أظهر التغيرات فى هذه المرحلـة ويلاحـظ ان أجـزاء الجسـم الداخلية تختلف عن الأجزاء الخارجية فنلاحظ أن الزراعان والأرجل تنمو بسرعة اكبر من درجة ضغط الدم التى تنخفض نتيجه أن القلب أبطأ فى نموه عن بقية أجزاء الجسم ويعتبر البعض عدم التساوى بين النمو الداخلى والنمو الخارجى فى هذه المرحلة هـو الـذى يسـبب الأضطراب الملحوظ فى سلوك المراهـق ولكـن كمـا ظهـر ممـا تقـدم ان الأسـباب الإجتماعيـة والنفسية تلعب دوراً هاماً فى الأضطرابات السلوكيـة للمـراهـق وأكـبر بـكـثير مـما تـلعب

التغيرات الداخلية والخارجية مما يجعلنا نرجح كفة هذه المؤثرات على كفة عدم التساوى فى درجة النمو وسرعته بين أعضاء الجسم المختلفة .

وتستولى هذه التغيرات فى مرحلة المراهقة المبكرة على كل تفكير المراهق وتظل ذاته وجسمه محل اهتمامه ومدار تفكيره حتى يتقبل نفسه وحينئذ يتجه بطاقاته نحو العالم الخارجى ونحو تحقيق مطلب المرحلة وتطرأ على جسم المراهق فى هذه المرحلة التغيرات التالية :

**أولاً :** طفرة جسمية بين سن ١٠، ١٥ فى الأناث وبين ١٠، ١٨ بالنسبة للذكور وتستمر هذه الطفرة حوالى سنتين لكل من الجنسين ثم يأخذ النمو فى السير الهادئ بعد ذلك.

**ثانياً :** تظهر الخصائص الجنسية الأولية والثانوية.

**ثالثاً :** تنموالقدرة على الأنجاب .

يتجه النمو الجسمى بزيادة الوزن وزيادة الرغبة فى الأكل وقد يمر المراهق بفترة من عدم التوازن فى النشاط الغدى ويكتمل النمو العظمى ويزداد التوافق العصبى والعضلى نضجاً وينمو القلب بسرعة فى بداية المرحلة ويبطئ فى نهايتهما ولكن قد تحدث ظواهر غير طبيعية فى هذه المرحلة من حيث نمو بعض الأعضاء نمواً سريعاً كأن يحدث طول غير عادى فى اليدين والساقين بدرجة لا تتناسب مع طول الجزع وقد يبدو عدم تناسب بين حجم الأنف وبين بقية الوجه وأحياناً يخشن صوت الأنثى مما يؤدى إلى سوء التوافق وعد تقبل المراهق لذاته فيشك فى تقبل المجتمع له مما يهدد عاطفة أعتبار الذات والحاجه إلى تقبل الآخرين فيحتاج من يتعاملون مع المراهقين إلى تفهم طبيعة النمو فى هذه المرحلة حتى لا يساء فهم بعض الظواهر الطبيعية بالنسبة لهذه الفترة وحتى يستطيعوا أن يوجهوا المراهق فى هذه المرحلة وأن يقابلوا صورته بصبر وأطرابه بالإتزان وإرتباكه بالتشجيع وخلق الثقة حتى يجتاز المرحلة بسلام ويستقبل مرحلة الرشد بإستقرار أكبر .

## النمو الإنفعالى ومظاهرة أثناء مرحلة المراهقة فى سلوك المراهق :

يعتبر المراهق سريع التغير ميــال إلى التطرف فـى إنفعالاتـه كثـير الإندفـاع والحمـاس حساس نحو ذاته وجسمه وما يلحقــه مـن تغـيرات ويـؤدى ذلـك إلى المبالغـة فـى الإهتمـام بجسمه ومظهره ومحاولة جذب الأنظار إليه والتأنق وأختيار الألوان الذاهية .

والمراهق مدفوع إلى الأستقلال والتحرر ولذلك نجد فى سلوكه أندفاع نحو الأعمال التــى تشعره بالمسئولية فنجده يعمل أثناء الاجازة الصيفية مثلاً ليحصل علـى المال الـذى يشعره بالأستقلال كذلك هو أحياناً يقوم بالأعمال البطولية التى تثير الأعجاب والأهتمام به وأحياناً يسلك بطريقة مبالغة وبهلوانية قد تثير الضحك وتظهر الأناث أهتماماً أكـبر بمظهرهـن عـن الذكور ويظهر المراهق كثيراً من الإيجابية ناحية الأصدقاء وذلك نتيجة لحاجتـه الملحـة إلى التقبل الإجتماعى وإلى التحرر والإستقلال وهو يبذل الكثير حتى يحصل علـى جـواز مـرور لبيئته ويمكن استغلال ذلك ليتعلـم المراهـق القيـم الإجتماعيـة والعـادات السـلوكية المقبولـة والولاء للمجتمع الأكبر كما يمكن ان ينحرف سلوك المراهق تبعاً لما سبق فيتضـم للجماعـات المنحرفه التى لا تكلفه الكثير ليحصل على جواز انضمام اليها ، ومن ثم يحتاج المراهـق إلى فهم حاجاته وميوله ومطالب نموه حتى يمكن تحديـد السـلوك المناسـب الـذى يشـبع هـذه الحاجات ، كذلك هو فى حاجة لأن يفهمه المجتمع حتى يستطيع أن يوجه ويرشد المراهق إلى السلوك المقبول وأن يوجه دوافعه إلى الوسائل المشروعه لإشباعها .

لذلك يجب عرض أهم الإحتياجات والمطالب التى تمثل دوافع سلوك المراهق كما يجب عرض صور من الصراعات التى تنتاب حياة المراهق فتحرمه من التكيف السليم .

## أولاً المطالب والمسئوليات الخاصة بنمو المراهق وحياته الإجتماعية :

### ١- مطالب إجتماعية :

بأن يكون قادراً على تكوين علاقات إيجابية مع الجنس الآخر ومع أفراد جنسه وهو مطالب بأن يخطط لمستقبله وأن يحقق التكيف والتوافق الإجتماعى بأن يتعاون ويوائم بين رغباته ورغبات المجتمع من حوله .

### ٢- مطالب نفسية :

أولها أن يتقبل ذاته كما هى فلا يغرق فى أحلام اليقظه ويتقمص شخصيات كما يتمنى أن يكونها ولا يهضم حق نفسه بل يتقبلها كما هى بكل التغيرات الجديدة التى طرات عليها سواء تغيرات جسمية أو نفسية .

وهو مطالب بتكوين إتجاهات إيجابية نحو الوالدين والأسرة وتحقيق الأمان النفسى والولاء لقيم المجتمع وأخلاقياته وأعتناق القيم الدينية السائدة فى مجتمع الذى يعيش فيه.

### ٣- مطالب ثقافية ومدنية :

فعلى المراهق بأن يتزود بالخبرات التى تكفل له حياة فى مجتمع متمدين بشكل متناسب مع وضعه ومكانته فى هذا المجتمع وهو ملزم بأن يتفهم دوره الإجتماعى ومسئولياته تجاه مستقبله وألاستعداد لتحمل مسئوليات أسرة فى المستقبل وهكذا ترى أن مرحلة المراهقة لها من المطالب ما لم يستطيع كل المراهقين تحملها والعمل على تحقيقها ومن هنا نجد البعض وقد حقق التوافق المطلوب والبعض وقد تخبط فى الطرق الملتوية التى تحاول النفس البشرية الإلتجاء اليها لتخفى فشلها فى تحقيق مطالب النمو اللازمة وبناءاً على ذلك فمن الطبيعى أن تحقيق هذه المطالب هو السبيل إلى النجاح فى المستقبل وهذه

المطالب ليست بسيطة بل هى عبأ كبير على المراهق بجانب ما يتعرض له من صراعات مختلفة خاصة بهذه المرحلة .

**من أمثلة هذه الصراعات ما يلى :**

**أولاً :** يعانى المراهق من التجارب بين حاجتين ملحتين :

أولاً : أحتياجه للشعور بالأستقلال وأثبات شخصيته الجديدة .

الثانية : أحتياجه إلى التقبل الإجتماعى من الآخرين وأحترامهم وثقتهم به .

ويؤدى هذا التعارض بين الحاجات إلى أختلال التوازن الإنفعالى وهنا يلزم توجيه الإنفعال وإرشاد المراهق إلى ما ينظم إنفعاله حتى لا يلجأ للطرق الملتوية لإشباع هذه الإحتياجات.

**ثانيا :** يشعر المراهق بضرورة التعبير عن الذات الناضجة .. تعبيراً واقعياً يشبع حاجته إلى الأستقلال وفى نفس الوقت يجد نفسه مضطراً للأعتماد على الوالدين والأسرة فى إشباع حاجته بالأمان والأنتماء والأمان المادى الذى توفره له الأسرة فقد يتعرض المراهق نتيجة ضغط هذين الأحتياجين ألى فقدان التكيف الإجتماعى أو البحث عن بديل يشجعه على الأستقلال ويشعره به وقد يكون البديل جماعة الأقران أو بعض الكبار الناضجين فى بيئته كمدرس مثلاً أو قريب له .

**ومما يؤثر فى الأتزان الإنفعالى للمراهق جهل الأبوين وحينئذ إذا تحدث الأزمة فى العلاقات المشهورة فى هذه المرحلة بين الجيلين ، جيل الأبناء وجيل الأباء كما سبق الأشارة إلى ذلك فى مفهوم الأزمة .**

**ويختلف المراهقين فى مواجهه الصراع بين الأستقلال والاعتماد على الاخرين فبعضهم يفشل فى الأستقلال عن الوالدين ويظل مرتبطا بهما حتى يدفع ثمنا لهذا الفشل استقلاله**

للابد ويعجز عن تحقيق النضج الأنفعالى والفصام النفسى وقد يسبب ذلك فشل فى الحياة الزوجية فيما بعد . اما الغالبية العظمى فتتبع الحاجة للأستقلال والاعتماد على النفس بطريقة تدريجيه ناجحة .

**ثالثا :** يعانى المراهق من تضارب بين نضجه الجنسى والحاجة الى اشباع هذا النضج وبين القواعد الدنية والتقاليد المرعية والقيم الدينية والاجتماعية فلا يمكن أن يشبع هذا الجانب الأ بالطرق الرسمية والمرعية وهذه الطرق فى حاجة الى زمن طويل ومجهود شاق قبل ان يجتاز المراهق هذا العائق ويحقق غايته . مما يضاعف من حده هذا الصراع فى المجتمع الشرقى ان النضج الجنسى يتم فى حوالى الثانية عشرة بالنسبة للمراهقين وقبل ذلك بعامين بالنسبة للمرهقات ولكن النضج الأقتصادى والقدرة على الزواج وتكوين الأسرة لايتحقق قبل الرابعة والعشرين تبعا لاحتياجات الحياة الدراسية والمدنية فى الوقت الحالى.

**رابعا:** صراع القيم بين ماتعلمه المراهق وهو طفل وبين مايراه فى التطبيق الواقعى من الكبار فيشك المراهق فى كل المبادىء ويقع فى حيره وقد يلجأ الى جماعات الرفاق فيكون معهم جماعه ذات فلسفه خاصة فى الحياة وقد يحاول البعض الاخر حل هذا الصراع عن طريق كبت المشكلة وتجاهلها أو عن طريق تقليد الكبار واعتبار ما يمارسونه هو المعيار وليس مايلقنونه للاطفال الصغار .

ومنهم من تؤدى بهم اساليب التربية الدينية المحافظة فى الطفولة الى التمسك بالمبادىء والقيم التى امنوا بها وعدم الخروج عليها مهما كلفهم هذا التمسك وقد يشعرون بالذنب لمجرد التفكير فى الخروج عليها ويعانى بعض هؤلاء من عذاب الضمير ، فينعزل عن الحياة ويهرب من المجتمع ويعيش فى عالم مثالى من وحى الخيال وقد ينتهى به الحال الى المرض النفسى . ويلجأ بعض المراهقين الى مناقشة هذه التناقضات والى التعبير عن

مايعانيه من صراعات مع الأبوين او المدرسين وتعتبر هذه المناقشة فرصة ذهبية للتخفيف من حده هذه الصراعات وفهم طبيعة المرحلة وطبيعة المجتمع الذى يعيش فيه المراهق ، ويؤدى ذلك الى تحقيق التوازن النفسى المطلوب .

خامساً : هناك بعض الصراعات نتيجه التغييرات الجسمية المفاجئة فى هذه المرحلة فقد يؤدى شعور المراهق بشذوذ شكله والتغييرات التى تطرأ على المراهق بدون علمه او توقعه قد تؤدى به الى الأنطواء وكراهية الذات ، وقد يصاب المراهق بالقلق نتيجة تأخر نضجه عن اقرانه فقد يشعر انه مازال طفلا والاخرين قد سبقوه فى النضج .

وقد يؤدى التفكير فى النضج الجسمى او الزيادة غير العادية فيه وعدم التساوى بين الأعضاء الجسمية المختلفة فى درجه النمو الى حدوث الأضطرابات النفسية الخطيرة وخاصة بين الأناث .

**سادساً :** صراع المستقبل : وهو صراع تحدده الحاجة الى تحديد المستقبل والتخطيط له واختيار العمل او الوظيفة والاعداد لتحقيق ذلك ، ولكن المراهق فى هذه المرحلة لايعرف الكثير عن هذا المستقبل ولايدرك ملامحه وابعاده فكثير مايضطر المراهق الى مواجهه مشكلة التخطيط من حيث المدارس التى ينضم اليها دون معرفه كافيه لقدراته واتجاهاته وميوله ودون درايه لطبيعة الدراسات الحالية او الوظائف العملية التى تترتب على تلك الدراسات وغالبا ما يبنى المراهقون اختيارهم على اساس رغبات الوالدين والأسرة أو تقليد للزملاء أو على أساس العائد المادى والأهمية الأجتماعية لبعض الوظائف .

ومع تعقد الحياة التعليمية وازدياد المنافسة تتعدد الضغوط على المراهقين بين مايرغب فى الأنتماء اليه وتحقيقه وما يجبر على فعله .

وقد يضاعف من حده صراع المستقبل فى نفس المراهق ورغبتـه فـى الـزواج او وجـود غلاقـة عاطفيـة فـى حياتـه خـلال هـذه الفـترة فعلـى الرغـم مـن أكتمـال النضـج الا ان الظـروف الاجتماعية تجعل من الصعب التفكير فى الزواج فى هذه المرحلة .

مظاهر ومعايير النضج الأجتماعى كما تبدوو فى الأنفعال :-

يمكن ان نقيس النضج الأجتماعى الأنفعالى بالمقاييس الأتية :

١- قدره المراهق علـى مواجهـه المواقـف الأجتماعيـة المختلفـة بـدون انفعـال معـوق أو مصادمات عقلية .

٢- ادراك المراهق لذاته ادراكا متوازنا مبنيا على الفهم لقدراته .

٣- تحقيق الذات واشباع عاطفة اعتبار الذات عن طريق اكتشـاف القـدرات والطاقـات وحسن استغلالها .

٤- التكييف للبيئة والمشاركة الأيجابية الخلاقة فى النهوض بها .

٥- القدرة على حب الأخرين بجانب حب الذات وعلى تحويـل التجـارب الشـخصية الى تجارب انسانية عامة يستفيد منها فى حل المشكلات التى تعترضه فيما بعد .

ومن يصل فى نضجه العاطفى الى هذا الحد يعتبر شخصية متمتعه بالصحة النفسية .

## ثالثا : النمو الأجتماعى

تتكون كافة العلاقات الأجتماعية من عناصر التفاعل الأجتماعى الآربعة :

الموائمة ، المنافسة ، التعاون ، الصراع .

والصراع هو السمة السائدة فى جميع العلاقات الأجتماعية والشخص المتمتـع بالصحـة النفسية والتوافق الأجتماعى هو القادر على حل هذه الصراعـات بشـكل جـذرى عـن طريـق التعاون او الموائمة او التنافس الشريف لذلك نرى الشخصيات السليمة فى حالة توظيف

دائم لشتى قدراتها فى حل المشكلات الشخصية والأجتماعية بشكل موضوعى ومناسب وبدون ان تترك أى رواسب نفسية تتراكم فتبعد الفرد عن المجتمع او تجعله ، شخصية غير سوية فى تفاعله الأجتماعى .

ومما تقدم يتضح لنا ان المراهق عرضه للتناقضات التى تؤدى الى عرقله النضج الأجتماعى والنفسى وقد سبق القول انه من خصائص الأنسان انه أجتماعى بطبعه فلا يستطيع العيش منعزلاً منفرداً فيظل الأنسان يحتاج الى الرعاية الأجتماعية ممن حوله بصفة مستمرة أكثر ولمدة اطول مما يحتاجة أ ى حيوان اخر وتظهر أول علامات الاحتياج الأجتماعى لدى الطفل منذ الشهر الثالث من عمره حينما تشبع جميع رغباته الجسمية فهو لايعانى من جوع أو عطش او مرض ما ولكنه يعانى من الحاجة الى المجتمع بمجرد ان يتعرف على من حوله ثم يميل لهؤلاء الذين يعرفهم ثم يرغب فى الحصول على الحب منهم ويخاف من الأنفصال عنهم وتستمر نفس الحاجة الى ذلك لنهاية تكوين شخصييته وتتخذ اشكالا جديدة مع كل عمر وتتضح الحاجة الى الأجتماع فى مرحلة المراهقة فى شكل احتياجات رئيسية للمراهق فهو لايستطيع البقاء الا فى ظل مجتمع واذا احتاج للاستقلال فلا يمكنه ان يستقل استقلالا كاملا عن المجتمع بل يشعر بالاهتمام بالاخرين لاشخاصهم فى هذه المرحلة ولادوارهم الرئيسية فى التفاعل الاجتماعى لالمجرد اهتمامهم به كما كان الحال فى المراحل السابقة من النمو .

ومن ثم تمثل الحاجة الى **الأنتماء والتقبل الاجتماعى** اهم الحاجات النفسية والاجتماعية .

**فما هى هذه الحاجات التى يحتاجها المراهقين ويحصل باشبعها على الأستقرار النفسى والقدره على التفاعل الأجتماعى الأيجابى والشخصية السوية ؟**

هناك حاجات أوليه ، وحاجات ثانوية وقد لايختلف المراهق كثيرا عن الطفل من حيث الحاجات الأولية البيولوجية فهو يحتاج الى كل مايحتاج اليه الكائن الحى من طعام وشراب وراحه ونشاط واكسجين ... الخ اما الحاجات الثانوية فتختلف فى المراهق عنها فى الطفولة من حيث النوع والدرجة ، كما ان هناك حاجات جديدة تقتضيها طبيعة المرحلة فالحاجات الثانوية المقصود بها هى الحاجات الاجتماعية التى يتعلمها الفرد عن طريق العيش فى المجتمع ولذا فهى تختلف تبعا لاختلاف المجتمعات من حيث درجتها وحدتها فقد يكون مثلا الأستقلال والانفصال المادى والعاطفى عن الأبوين والأسرة الحديثة يمثل حاجة ضرورية فى المجتمعات المتحضرة التى تتكون الأسرة فيها من الزوجين والاطفال ولكن هذا الأستقلال قد لايكون مطلبا اجتماعيا ملحا وبالتالى لايعتبر حاجة من الحاجات الضرورية التى ينبغى ان يحققها المراهق فى بعض المجتمعات البدائية التى تتكون من الأسرة الممتدة وهى التى تجمع الأزواج والأطفال والاجداد فى بيت واحد وتعتبر وحده اقتصادية متعاونه بعد الكبار منها والأطفال اعداد يقوى من الأرتباط العائلى ويحول دون الأستقلال وذلك كنوع من التأمين على الحياة وسوف نعرض لهم هذه الحاجات الأجتماعية وقد سبق ان ركزنا فى النمو الأنفعالى على اثر تضارب هذه الحاجات على النمو والأتزان الأنفعالى .

## اولا : الحاجة الى التهذيب او ضبط الذات :

يشعر المراهق بأنه ناضج كالكبار ولذا فهو ملزم بان يسلك مثلهم ليؤكد لنفسه ولغيره هذا الشعور حيث ان هذا الشعور يزيد من شعوره بالامان ويدعم الضوابط والقيود السلوكية التى يفرضها المجتمع ويقدر المراهق هذا الأحتياج حق قدره لانه يشعر بقله خبرته ويعانى من شده الحساسية ولان النضج الجسمى يسبب له كثيرا من الاضطراب والارتباك فى المعاملة فقد يفقد القدرة على ضبط سلوكه فى بعض المواقف حسب مايمليه عليه المجتمع

من قواعد مرعية فى السلوك لذلك قد يميل المراهق الى الأنطواء والأبتعاد عن المجتمع وعدم الأحتكاك به حتى لايأتى بسلوعك غير مناسب .

## ثانيا : الحاجة الى الأستقلال :

يعتبر الأستقلال العاطفى والمادى من اهم حاجات المراهق فى هذه المرحلة ولاشك ان النضج الجسمى يدفع المراهق الى محاوله الأعتماد على النفس والأستقلال فى اتخاذ القرارات التى تتصل بذاته ، وكما يحتاج الطفل الصغير الى التكييف السليم مع الأسرة والى النضج الأنفعالى الى حد ما قبل ان يلتحق بالمدرسة الأبتدائية ، فكذلك يحتاج المراهق الى درجة كافية من النضج الأنفعالى حتى يستطيع ان يستقل عاطفيا عن الأبوين والأسرة ومما يساعد المراهق على تحقيق هذا الأستقلال اتساع عالمه وازدياد خبراته وتجاربه وتعدد اصدقائه وانخراطه فى جماعات الأقران وكثرة الأنشطة التى يزاولها داخل المنزل أو خارجه ويلاحظ ان كثير من الأباء والأمهات يقفون حجر عثره فى طريق تحقيق واشباع الدافع الى الأستقلال وذلك بحجه الخوف على المراهق او الأشفاق عليه من مواجهه المواقف وقد يدفعه حبهم لابنائهم وقلقهم على حياتهم ومستقبلهم الى المبالغة فى القيود على سلوك المراهقين وتصرفاتهم والى كثرة التساؤل اسباب هذه التصرفات مما يشعر المراهق بعدم ثقة ولايشبعوا بذلك عاطفة تقبل الذات لدى المراهقين اللازمة منذ هذه اللحظة فيكتشف المراهق انه يختلف عن والديه فى قيمه واحكامه واتجاهاته فالأبوان فى نظرة يمثلان جيلا رافضا لكل مايريده المراهق وبالتالى يشعر بضرورة الأستقلال عنهم ويضع مقدما فى كل موقف اجتماعى معهم هذه القاعدة السلبية مما يؤدى لاشتداد ازمة الثقة بينهم فتراه محتاج للاستقلال عن الوالدين والاعتماد على النفس ولكنه لايزال يحتاج الى الأبوين ماديا وانفعاليا وهنا يقع التعارض وينبغى الا ينزعج الأباء من هذه النزعة الى الأستقلال والاعتماد على النفس لدى المراهقين بل على العكس يجب عليهم تشجيعها حيث ان من الضرورى ان يتدرب المراهق

خلال هذه الفترة على تحمل المسئوليات وعلى القيام بالادوار التى سوف يتقلدها فى المستقبل كما ينبغى ان يفهم كل من يحتك بالمراهق ان النزعة الى الأستقلال نزعة طيبة ويجب مراعاتها والعمل على تشجيعها لما لها من نتائج اجتماعية ايجابية حتى لاقترن استقلال المراهق عن الأبوين بالمصاعب والازمات السابق الأشارة اليها. نتيجه للتناقض بين الحاجات ومايشبع منها والعائق التى يضعها مجتمع الكبار امام اشباع هذه الحاجات .

وقد تؤدى النزعة الى الأستقلال نزعة طيبة ويجب مراعاتها والعمل على تشجيعها لما لها من نتائج اجتماعية ايجابية حتى لايقترن استقلال المراهق عن الأبوين بالمصاعب والازمات السابق الأشارة اليها نتيجه للتناقض بين الحاجات ومايشبع منها والعوائق التى يضعها مجتمع الكبار اما اشباع هذه الحاجات .

وقد يؤدى النزعة الى الأستقلال لدى بعض المراهقين الى فقد السيطرة على سلوكهم والى المبالغة فى الثوره على الأبوين بصفة خاصة وعلى كل مظاهر السلطة بصفة عامة ومثل هؤلاء المراهقين يغلب ان يقترن استقلالهم عن الأبوين والأسرة بكثير من الصعاب والمتاعب فمن كانت عوائق الأستقلال لديهم بسبب التدليل والحب الزائد تعوق قدراته وتتوقف عن التوظيف تجاب كافة مطالبه وتتحقق كافة رغباته عن طريق الكبار فيعجز عن الأستقلال وفى نفس الوقت يعانى من ضغط الحاجة المتزايدة التى تدفعه للاستقلال واذا استقل تخبط فى المجتمع وعجزت قدراته عن التكيف واداء واجبات الدور الأجتماعى الذى اخذه على عاتقه وعانت شخصيته من كثير من الأضطرابات نتيجه الأحباط المستمر الذى يتعرض له فكل مشكلة تحتاج الى تصرفه المستقل معها تستعصى على قدراته الفجة نتيجة عدم التوظيف لها وبالتالى يتعرض للفشل الدائم فى التكيف ويلجأ الى الطرق الأبدالية لحل كافة صراعاته .

ومن كانت عوائق الأستقلال لديه بسبب فقدان الثقة به وحرمانه من توظيف قدراته عن طريق القسوة والحرمان الأجتماعى فتتبلد عواطفه وتتوقف قدراته لحبسها داخله ومن ثم اذا ماحاول الأستقلال ستعجز قدراته عن مواجهه مطالب هذا الأستقلال فتكون النتيجة فى الحالتين واحده وهى الأحباط والفشل فى التكيف الأجتماعى .

## ثالثا : الحاجة الى الأنتماء :

تنشأ الحاجة الى الأنتماء نتيجه احساس المراهق بانعدام الأمان الذى حرم منه بسبب التعارض بين حاجته الى الأعتماد على الوالدين وحاجته الى الأستقلال ويؤدى عدم الشعور بالأمان الى ظهور دافع جديد هو الحاجة الى الأنتماء الى أن يكون له من ينتمى اليه ويعتز به ويفخر بأنتسابه اليه عن طريق هذا الدافع يمكن تعليم المراهق الولاء للوطن وللأسرة ولجماعة الأقران وتعبر هذه الحاجة عن نفسها حين يستعمل المراهق ضمير الجميع فى كلامه فيقول نحن فعلنا كذا وكذا فيشير بذلك الى جماعة النادى او جماعة الرفاق اوفئة المراهقين ككل او المجموعة المعينة التى ينتمى اليها اويشعر بالولاء نحوها وهذا الأحساس بالحاجة الى ان يكون فردا فى مجموعة او فى عضوا فى تنظيم له أهمية اجتماعية وله اثار ايجابية على سلوك المراهق حيث يخلق فيه روح الجماعة وحب التبعية لقوانينها والأذعان لرأيها والخضوع لما يراه وتقرره وذلك يخلص المراهق من الأنانية والأثره والفردية المتسلطة ومن الأنطواء الذى قد يظهر فى هذه المرحلة من العمر كما سبق الأشارة الى ذلك.

تعبر الحاجة الى الأنتماء عن نفسها ايضا فى ميل المراهق الى الأنخراط فى الجماعات المختلطة فهو احد افراد " شلة معينة " وهذه العضوية تعطيه منزله اجتماعية معينة بين الأقران وتعتبر عضويته فيها ثابتة الى حد ما واحيانا يكون عضوا فى فرقه رياضية او فنية اوعلمية ونحوها وهذه الفرقة يربط بين اعضائها الوان النشاط والتسلية الرياضية والاجتماعية والثقافية وهناك العضوية فى الجماعات المدرسية وتعتبر بالروابط بين اعضاء هذه الجماعات

غير قوية اذا ماقورنت بالروابط بين اعضاء " الشلة" من الأقران والتى يجمع بين افرادها اتفاق او تشابه الميول والاتجاهات والرغبات والقيم .

رابعـــا: الحاجة الى القيم :

كثيرا ماتصطدم حاجات المراهق ورغباته بالقيم والتقاليد الأجتماعية والنضج الجنسى يبلغ مداه ويستولى على كل تفكير المراهق وحياته وهو ليس نوعا من اللهو أو العبث ولكن حاجة ملحة ودافع قوى تقف القيم والتقاليد امام اشباعه بدون الطرق الرسمية يؤدى التعارض بين حاجات المراهق وقيم المجتمع الى الصراع الداخلى وقد يزيد من هذا التعارض أجهزة الأعلام المختلفة فى بعض البلدان وتشتد حاجة المراهق الى القيم بسبب مايعانيه من النمو الجسمى ومايعانيه من احتياجه الى ضبط النفس وتهذيب السلوك ليظهر بالصورة التى يرضى عنها المجتمع لان رضا المجتمع هو الذى يشبع حاجته للأنتماء وهكذا وخاصة بعد مأشتد عوده وتفتح جسمه وعقله وتفتحت عيناه واصبح يدرك او يحس مايدور من حوله فلم يعد الأبوان ينافى المثل الأعلى له ولم تعد آراؤهم اصواب الاراء كما ان الكبار يمارسون احيانا ما ينافى المبادىء التى يلقونها لاطفالهم كما سبق الاشارة الى ذلك فى النمو الأنفعالى ويمنحون انفسهم حرية الخروج على القيم والمبادىء الخلقية والأجتماعية التى يعلمونها لاطفالهم وهكذا يتولد الشك فى هذه القيم فى نفس المراهق وفى نفس الوقت هو فى حاجة الى هذه القيم حتى يضبط سلوكه ويحصل على جواز مرور وانتماء الى هذا المجتمع الذى يعيش فيه وليشعر بالتقبل من حوله فى المنزل او المدرسة وهذه تمثل حاجة جديدة يشعر بها المراهق وهى الحاجة الى التقبل الأجتماعى .

**خامساً: الحاجة الى التقبل الأجتماعى :**

**لكى ينجح المراهق فى مرحلة النمو التى يمر بها وفى تحقيق مطالبها ومسئولياتها المتعددة فأنه يحتاج الى الشعور بالتقبل ممن حوله ويعتبر شعور المراهق بتقبل الوالدين**

والأسرة له من أهم عوامل النجاح كما يعتبر شعوره بالنبذ والكراهية من المجتمع من أهم اسباب الفشل الأجتماعى والنفسى والدراسى ايضا .

فالتقبل الاجتماعى يحقق الامان النفسى للمراهق ويشعره بأنه يتحرك فوق ارض صلبه وان وراء ظهره سند ورصيد من المحبة والتأييد وذلك خير حافز له على العمل والنجاح وقد يرجع الفشل الدراسى فى كثير من الحالات الى اهتزاز هذا الشعور لدى المراهقين او الحرمان من اشباع هذه الحاجة الملحة الى التقبل الاجتماعى . كما تعتبر هذه الحاجة الى التقبل الأجتماعى من العوامل الهامة لتحقيق المسالمة او الأذعان الأجتماعى الذى يعتبر ضروريا للتكيف فالطفل الصغير يقوم بسلسلة من المحاولات والانشطة التى تهدف الى الفوز برضى الأبوين واستحسان المحيطين به وخاصة الأم ويمكن اتخاذ هذه الحاجة وسيلة لتهذيب الأطفال وتعديل سلوكهم وفى مرحلة المراهقة ومابعدها ، يلعب الأستحسان الأجتماعى والأستهجان الأجتماعى دورا هاما فى تهذيب السلوك وتعديله فالاستحسان يعزز الأستجابة ويثبتها والأستهجان يحبطها ويقضى عليها والمراهق يتأثر بها لانه شديد الحساسية ويعانى كثيرامن القلق الذى يحدث فى نفسه الصراعات المتعددة ولذا فان الحاجة الى التقبل الأجتماعى تعتبر من أقوى الحاجات التى تحرك سلوك المراهق . وهذا يفسر انضمام المراهق الى جماعات الأقران وتوثيق علاقته بهم لأن هذه الجماعات تشبع تلك الحاجة وتساعد المراهق على النضج الأنفعالى وعلى الأستقلال عن الأبوين والأسرة .. وهنا يكمن الحظر الأجتماعى من انضمام المراهقين الى بعض الجماعات المنحرفة لأنها لاتطالبهم بالكثير وتقبل الأنضمام اليها واتباع منهجا فى السلوك الغير سوى بسهولة .

وهذا اسهل بالنسبة للمراهقين من الأنضمام للجماعات السوية فى المجتمع والتى تطالب المراهق بضبط سلوكه وتهذيب دوافعه ليحصل على تصريح بالأنتماء اليها .

### سادسا: الحاجة الى التكيف :

يعتبر التكيف الأجتماعى ضرورة لازمة لحياة الأفراد جميعا فى كل الأعمار حتى يستطيع ان يعيش فى المجتمع ويتفاعل معه بالطرق السليمة ولكنها تعتبر اشد ضرورة للمراهق حيث انه يعانى من كثير من العوامل التى قد تعوق هذا التكيف وذلك لما يمر به المراهق فى هذه الفترات من صراعات وتغيرات كبيرة سبق ذكرها .

ولاشك ان التكيف السليم فى الطفولة ينبىء عن امكانيه التكيف بنجاح فى باقى مراحل النمو وخاصة النمو فى مرحلة المراهقة الطفل فى مراحل الطفرات والنمو السابق دون تأزم يعطى هذا أمل كبير فى حسن تكيفه وعدم تعرضه للازمات ( السابق الأشارة اليها) فى مرحلة المراهقة .

وهناك خصائص معينة تميز الشخصية السوية القادرة على التكيف السليم منها :

١- القدرة على التعاون مع الآخرين فى جو من الأحترام المتبادل.

٢- تهذيب الذات وضبطها فى المواقف المحرجة .

٣- احراز التفوق والنجاح والقدره على الألفة والأيثار فى علاقته بالأقران .

ومما يحول دون التكيف السليم حب الظهور والخداع والمبالغة والانانية والعدوان وسوء الظن .... الخ .

وهكذا يتبين مما تقدم من عرض الحاجات الأجتماعية وعلاقة المراهق بالكبار ان الحياة الأجتماعية فى المراهقة اكثر اتساعا وشمولا وتباينا وتمايزا من حياة الطفولة المتطورة فى اطار الأسرة والمدرسة. ذلك لان المراهقة هى الدعامة الأساسية للحياة الأنسانية فى رشدها واكتمال نضجها كما كانت الطفولة دعامة للمراهقة .

وهى فى مظاهرها الأساسية تمرد على سلطان الأسرة وتأكيد للحرية الشخصية وخضوع لجماعه النظائر والرفاق ثم تألف سوى مع المجتمع العام .

# النمو الخلقي والديني وعلاقتها بالنمو الأجتماعي لدي المراهق

يرتبط النمو الخلقي ارتباطا وثيقا بالنمو الأجتماعي ويخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة ويرتبط من ناحية اخرى بالنمو الديني ويمدى علاقة الفرد بالشعائر والطقوس للأفراد الأخرين وتقديره لهم ومودته أياهم وامانته على مايؤتمن وولائه لمن ينتمي اليه على مدى تعاطفه من اسرته ومدى عطفه على جماعته وايمانه بمبادئه وقد قال ابن المقفع "من جهل قدر نفسه فهو بقدر غيره اجهل" ولقد الح الجاحظ في بعض كتاباته عن الخلق الطيب بقوله " الهم انا نعوز بك من العجب بما نحسن" وهو بهذا يؤكد سجيه التواضع ارضاء لاستقامته العلاقات الأجتماعية في مجتمع يأبى على افراده المغالاه في انانيتهم والجنوح بالفردية عن مستوى الجماعة .

ولقد بين بيرى أهمية القيم الخلقية في التطور الأجتماعي للفرد والجماعة ولمستقبل النوع الأنساني الحضارة القائمة فأكد أن المراهق في عصرنا هذا يحيا في عالم فيه الحقائق العلمية العقلية تتباين تبايناً شديداً في أتصالها المباشر وغير المباشر بالقيم الخلقية والمثل العليا الأنسانية .

## أ- معنى الخلق وطبيعته النفسية :

يكاد علماء النفس يجمعون على أن الخلق مركب أجتماعي مكتسب يقوم في جوهره على فضائل وسجايا تقرها الجماعة وترضاها لنفسها فهو بذلك أحدى الدعائم الرئيسية للشخصية الأنسانية . ويعرف الخلق بأنه تكامل للعادات والأتجاهات والعواطف والمثل العليا بصورة تميل إلى الأستقرار والثبات وتصلح للتنبؤ بالسلوك المقبل .

ولقد نشطت الأبحاث العلمية التجريبية الأحصائية منذ عهد قريب فى دراسة الخلق فأعلن مكلوى فى سنة ١٩٢٦ نتائج للسجايا الخلقية مؤكداً تقسيمها إلى أنواع متمايزة الأصول والحدود والسجية الخلقية فى جوهرها النفس مظهر من مظاهر الخلق تبدو عند طائفة من الناس فى طائفة من السلوك وتتلخص أهم نتائج هذا البحث تأكيداً للسجايا الخلقية التالية :

**١-سجايا أجتماعية:**

وتبدو فى أحترام الفرد لحقوق الأخرين وفى مدى ثقة الناس به وفى عدالته الأجتماعية .

**٢- سجايا المرونة :**

وتبدو فى مقدرة الفرد على الأندماج أو تجنبها تبعاً للقواعد الخلقية المطلقة .

**٣- سجايا السيادة :**

وتبدو فى ثقة الفرد ورغبته فى أكتساب حب الأخرين وقدرته على تهذيبهم وعلى أصلاحهم ورعايتهم وحبهم .

**٤- سجايا الطموح :**

وتبدو فى مدى طموح الفرد للتفوق بمثله العليا وصفاته الطيبة على أقرانه وفى قدرته الأبتكارية على أختيار نواحى الأصلاح الجديدة والسير بها قدماً نحو غايتها ومثلها العليا .

ومهما يكن من أمر هذا البحث فأنه يبين بوضوح الطرق العلمية لدراسة الخلق ويبين أيضا أهمية الدراسة فى رعاية النشىء وبناء المجتمع وتكوين الخلق .

وتدل نتائج الدراسات التى قام بها هافيجهرست وتابا سنة ١٩٥٠ على أن الخلق يقوم جوهره على السجايا التالية :

١-الولاء : للجماعة والفرد وللنواحى المعنوية التى يدين بها المراهق .

٢-الشجاعة الأدبية الحزم : وتبدو فى دفاع المراهق عن الفكرة التى يدين بالولاء لها .

٣- الأمانة : وتبدو فى النواحى العملية والأجتماعية والمالية وغير ذلك من المظاهر المختلفة .

٤- تحمل المسئولية : وتبدو فى ثقة الفرد بنفسه وفى قيامه بواجباته الخلقية الأجتماعية .

٥- المودة : وتبدو فى الصداقة و المؤاخاة .

ولقد ألمح الكندى إلى أهمية هذه الناحية بقوله " الصديق " انسان هو انت إلا انه غيرك . وقطن ابن المعتز إلى اهمية الموده فى التقارب النفسى فذهب إلى ان القريب بعداوته بعيد والبعيد بمودته قريب .

هذا وترتبط السجايا مع بعضها أرتباطاً عالياً موجباً فترتبط الأمانة بالولاء بدرجة ٨٦ر٠ وترتبط الأمانة بتحمل المسئولية إرتباطاً يبلغ ٠,٨٢ .

## ب - مستويات النمو الخلقى :

يتصل الفرد فى طفولته اتصالاً قوياً بالسلطة القائمة فى أسرته ويكتسب بذلك ضميره ثم يتطور به النمو فيستجيب لنداء هذا الضمير ويدين بالولاء لمعايير الأسرة وقيمها الخلقية فيحاول أن يرضى الأهل والاصدقاء ثم يتطور فى مراهقته فيسمو بمستوياته حتى يتصل من قريب بالمثل العليا الأنسانية وبالعدالة الإجتماعية وهكذا يتخفف المراهق من ولائه الشديد لبيئته الأولى ليستطرد من ذلك إلى الولاء للمجتمع الكبيرالذى يحيا فى أطارة ، وقد يخفف من هذا أيضاً ليدين بالولاء للنوع الأنسانى كله وتلك أعلى مدارك السمو الخلقى .

### مستويات النمو الديني :

سنتناول في دراستنا لتطور مستويات النمو الديني في مرحلة المراهقة ما يطرأ على ممارسة العبادات المختلفة من تغير خلال المراهقة ثم نحلل نشأة الشك الديني ووظيفته في تعميق المفاهيم الدينية التي كان الفرد يتقبلها بقبول شكلي في مرحلة الطفولة و أثر هذا الطور الجديد من أطوار النمو على النضج الديني للفرد .

في هذه المرحلة تقل نسبة ممارسة الفرد للعبادات المختلفة لكنه ما يلبث أن يعود إلى عبادته عندما تمر به أزمة حاده قاسية .

هكذا يقترب الفرد أقتراباً واضحاً من شعائره الدينية حتى يصبح قادراً على أن يميز الخبيث من الطيب ولا يتعد حدوده ويتحول الشعور بالخوف من العقاب إلى الشعور بالمتعة الروحية الخالصة العميقة، ويصبح أكثر تسامحاً في علاقاته بالأديان الأخرى وينتهي به المطاف حتى يدرك أن الطريق واحد غايته واحده مهما أختلفت مسالكه ودروبه .

### د- العوامل المؤثرة على تكوين الخلق :

تدل أبحاث هافيهجرست وتابا وهيرلوك على أن أهم العوامل المؤثرة في تطويره وتكوين الخلق هي الثواب والعقاب والتقليد والتفكير التأملي .

### ١- الثواب والعقاب :

يتأثر الفرد بالبيت والمدرسة وبجماعة النظائر وبالمجتمع الكبير في تقويم مستويات خلقه وفي تعديل سجاياه ذلك عندما يثاب على ما يعمل أو يعاقب على أخطائه ولا يعني العقاب الضرب والقسوه وإنما يعني هنا أعاقة السلوك الشاذ وذلك تحويل طاقته إلى سلوك هذا وللتشجيع اثره القوى في تكوين المستويات الخلقية المختلفة وقد يعوق الفشل نموها ولهذا ينتشر الغش بكثرة بين المتخلفين في دراساتهم وقد ترجع اسباب الغش إلى رغبة المراهق في الأحتفاظ بمكانته الإجتماعية بين زملائه واصدقائه .

يتقبل الطفل الإتجاهات الدينية فى أسرته ومجتمعه لكنه يشك فيها فى اوائل مراهقته وخاصة فيما بين الثالثة عشرة والرابعة عشرة من عمره وذلك عندما يعجز عن أدراك الفلسفة الدينية فيقف قلبه وعقله فى تَيه الإنهائية ويقعد به عجزه عن فهم البداية ويحاول أن يخضع هذا الملكوت لفكرته عن الزمن الموضوعى والذاتى ثم يتخفف بعد ذلك من هذا الشك فى اواخر مراهقته .

وتدل أبحاث كول على أن السنة السادسة عشرة من حياة المراهق تعتبر مرحلة تحول فى سلوكه وأيمانه الدينى ذلك لأن الثقة الدينية بين المراهقين ترتفع عندئذ إلى ما يقرب من ٦٠٪ وعند ما يقرب من ٦٥٪ عند المراهقات ولذا تسمى مرحلة المراهقة أحياناً بمرحلة اليقظة الدينية لأن الفرد يبدأ فيها جدالة الدينى الحاد العنيف فيناقش فكرته لها عن الجنة والنار والذنب والتوبة والبعث والخلود والقضاء والقدر والحرية الفردية والجبرية اللااختيارية هذا وتزداد ضراوة هذه اليقظة الدينية وما يتبعها من اثارة المشكلات والشكوك المختلفة عندما يواجه المراهق احداث الموت وهى تصيب اصدقاءه واقرباءه وعندما يفطن لقسوه الحياة ومرارة الأحداث المحيطه به .

ويتطور الشك الدينى عند المراهق من العبادات إلى العقيدة ذاتها وهو فى شكه هذا يراجع نفسه ويراجع علاقته بالقيم السائدة والمعايير القائمة وعلاقتها بالكون كله.

ثم تهدأ حده هذا الشك وذلك عندما يقترب الفرد من الرشد فيتحول الشك إلى الشعور بالذنب ويتطور به النمو إلى معالجة مشكلاته الدينية بروح موضوعية .

**٢ – التقليد :**

**يقلد الفرد والديه فى طفولته ويتطور فى النمو فيقلد مدرسيه ورؤساء الأنديه التى ينتمى إليها فى بدء مراهقته ثم ينحو بعد ذلك نحو تقليد نظائره فى تفوقهم عليه وتميزهم**

عنه ويرتقى بمستواته فيحاول الوصول لأبطال آماله وأحلامـه ونحـو مـن يعجـب بهـم ويقرأ عنهم وهكذا يتأثر فى نموه الخلقى بمن يقلد وبما يفعل وقديماً ذهب بعض علماء النفس

وخاصة " نادر " إلى أن السلوك الإجتماعى الخلقى يرجع فى جوهره للتقليد وأنتهى بتحليله العلمى للسلوك الإجتماعى إلى أنه ( عدوى تنتقل من فـرد لاخـر) ودل على ذلك بحالات الفزع التى تنتاب الجماعات نتيجة فزع أحد أفرادها ثم أستطرد فى تحليله حتى وصل إلى أرجاع السلوك الأجتماعى عامة إلى التقليد .

ومهما يكون من أهمية التقليد فى تعديل سلوك الفرد فأنه ليس وحده العامل الأساسى فى تكوين المظاهر الخلقية للسلوك .

### ٣- التفكير التأملى :

يتأثر النمو الخلقى بتفكـير الفرد وتأملاتـه وبصيرتـه القويـة التـى تهـدف إلى تحليـل المواقف المختلفة ورسم خطوطها الأساسية للوصول بها إلى المثل العليا الصحيحة التى تسـاير أهداف الفرد وخاصة الجماعة والنوع الانسـانى ومعـارج الفضيلـة السـامية ومـدارج العدالـة العليا .

### رعاية النمو الأجتماعى :

يحدد مستوى التكيف الأجتماعى للمراهق أنماط سلوكه فى رشده وحياته المقبلة ويرتبط أرتباطاً وثيقاً بمدى ميل الفرد للتفاعل والنشاط الأجتماعى بصـوره السـوية المختلفـة وبمـدى أستمتاعه بهذا النشاط وتهدف الرعايـة الصحيحـة للنمـو إلى السـير بـه قدمـاً نحـو النضـج المتكامل القوى فيتدرب الفرد على حبه وعطفه وتألفه مع الأخرين وتقديره لهم .

والناضج يطمئن لسلوكه فى أطار جماعته ويثق بنفسـه ويشـعر بمسـئوليته ويقـوم الفـرد بواجباته ويحترم حقوقه فى روح الفريق فيعمل وينتج متفاعلاً مع غيره وينتـقد زملاؤه نـقداً

أنشاءاً بناءياً صحيحاً ويتقبل نقده بروح عالية ويدرك نواحى قدرته وعجزه فيثق بنفسه ولايغتربها ويعتدل فى نشاطه فلا يبذر فى أنفاق طاقته ولايبخل بها وأنما ينحو بها منحى صحيحاً يتناسب تناسباً أيجابياً ومقومات الموقف المحيط به فهو بهذا المعنى متزن فى عمله ولهوه يعرف متى يتخذ قرارته الحازمة وكيف ينظم خططه الجوهرية ويعرف متى يعتمد على نفسه وكيف يستعين بغيره وهو بهذا كله يلائم بين نفسه ومجتمعه وبين سلوكه وأهدافه وبين دوافعه ومثله العليا .

والدعامة الصحيحة لهذا النمو تنحو به نحو مستوى الشخصية المتزنة المتكاملة السوية.

## رابعاً : النمو العقلى المعرفى

تتطور الحياة العقلية المعرفية للمراهق تطوراً ينحو بها نحو التمايز و التباين تواطئه لأعداد الفرد للتكيف الصحيح لبيئته المتغيرة المعقدة ولهذا تبدو أهمية المواهب أو القدرات الطائفية التى تؤكد الفروق العقلية الواسعة العريضة بين الأفراد المختلفين وهكذا تكتسب حياة الفرد ألواناً عدة خصبة تساير فى جوهرها تباين المستويات الواحدة فى المجتمعات المختلفة . وتفاوت المستويات العديدة فى المجتمع الواحد وتساير حياة الفرد الأنسانية نفسها فى تنظيمها العام وفى تباينها وتفاوتها وأختلافها وتنوعها وخصوبة ميادينها .

ولقد بين فى تحليلنا فى النمو الجسمى العصبى أهمية الألياف العصبية فى بناء الدعائم العضوية لهذا التباين الشديد وأهمية الذكاء فى الطفولة والقدرات فى البلوغ والمراهقة وسنحاول فى هذا الفصل أن نفرق بين الذكاء والقدرات والعمليات والميول العقلية ثم نستطرد بعد ذلك لنوضح الخطوات الأساسية للعمليات والقدرات والميول وتنتهى من ذلك كله إلى تحليل الأسس العقلية للتوجيه التعليمى والمهنى فى مرحلة المراهقة .

## الذكاء والقدرات :

يدل الذكاء على محصلة النشاط العقلى كله وتدل كل قدرة طائفية على نوع ما من أنواع هذا النشاط العقلى كما يبدو عند بعض الأفراد فالقدرة العددية مثلاً تبدو بوضوح فى قدرة بعض الأفراد على أجراء العمليات الحسابية الأساسية فى سهولة وسرعة ودقة .

هذا وتختلف سرعة نمو الذكاء عن سرعة نمو كل قدرة من القدرات الطائفية المختلفة فتهدأ سرعته فى المراهقة ويهدأ نموها فى أول هذه المراهقة ثم يهدأ تماماً فى منتصفها ثم يستقر أستقراراً تاماً فى الرشد ولقد أثبت أبحاث فيرنون التى أجراها على عينة من الأفراد تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٢٠ سنة أن الذكاء العام يتناقص فى سرعته فيما بين ١٤ و ١٧ سنة وخاصة عند الفتيان الذين يتركون المدرسة فى هذا المدى من العمر وأن بعض هذا التناقص يتأثر إلى حد كبير بالمستوى التعليمى الذى يصل إليه الفرد فى دراسته وهكذا يزداد الأنحدار والنقصان كلما ترك الفرد مدرسته فى سن مبكراً أى ان الذكاء – كما نقيسه الآن يتأثر إلى حد كبير بالتحصيل المعرفى وذلك لعجزنا عن تنقية مقايسه الحالية من شوائب التعلم والمعرفة لكن المواهب أو القدرات العقلية الأخرى تظل فى نموها وتباينها وخاصة القدرات اللغوية والميكانيكية والمكانية أى أن قدرة الفرد على فهم الألفاظ وأستخدامها وقدرته على حل الأجزاء الميكانيكية وتركيبها وقدرته على فهم الأوضاع المختلفة للأشكال الهندسية تظل فى نموها المضطرد خلال المراهقة هذا ولقد أثبتت أبحاث د فؤاد البهى أن القدرات العقلية الطائفية ذاتها تنقسم فى أواخر المراهقة إلى قدرات ما أخرى متمايزة متنوعة للقدرة المكانية التى أكتشفها الدكتور عبد العزيز القوصى عند الأطفال البالغين من العمر ١١ – ١٢ سنة والتى تتسع فتشمل قدرة الفرد على تصور حركة الأشكال الهندسية على سطح الورقة أو حركة المجسمات فى الفراغ الثلاثى وتؤلف من هذه العمليات العقلية المختلفة قدرة واحدة أنقسمت فى البحث الذى أجراه المؤلف عام ١٩٥١ م

إلى قدرتـين متمـايزتين وخاصـة فيمـا بـين ١٦ ، ١٨ سـنة ، كـذا بدأنـا نؤكـد أهميـة القدرات العقلية الطائفية فى دراستنا للنمو العقلى المعرفى للمراهق .

## القدرات والعمليات العقلية :

وتختلف العملية العقلية عن القدرة فى أن الأولى تتصل أتصالاً مباشراً بما يحدث للعقل ذاته وأن الثانية تتصل بما يحدث للعقل وهـو يستجيب للمثـيرات المختلفـة أى أن القـدرة تشمل العملية العقلية ونوع مثيرها والأشكال المختلفة لإستجاباتها ثم تؤكد القـدرة الناحيـة المهمة من هذه الأقسام ولذلك قد تؤكد القدرة الناحية العقليـة البحتـه كـالقدرة الأسـتقرائية وقد تؤكد نوع المثير ومادته كالقدرة العددية وقد تؤكد شكل الإسـتجابة كـالقدرة التـى تـدل على السرعة على الصبر ومدى أحتمال الفرد للأعمال العقلية الطويلة .

ولقد حاول بعض الباحثين وخاصة بيرت والدكتور/ عبـد العزيـز القوصـى و د. البهـى وضع نظم جديدة للقدرات العقلية على أساس شكلها ومادتها ووظيفتها .

## الذكاء والقدرات والميول العقلية :

تتضح فى المراهقة الميول العقلية للفرد وتبدو فى أهتمامه العميق بأوجه النشاط المختلفـة التى تتصل بها مـن قريـب أو بعيـد وتتـأثر هـذه الميـول بمسـتوى ذكـاؤه وبقدراتـه العقليـة الطائفية وتنشأ فى جوهرها من تمايز هذه القدرات .

وتهدف به إلى الأنماط العملية التى سيسلكها فى حياته العملية والمهنية المقبلـة ولهـذا يهتم العلماء بدراسة هذه الميول العقلية توطئه لتوجيه دراسة الفرد أو لأختيـار المهنـة التـى تناسب مواهبه المختلفة .

وتبدو هذه الميول فى أختيار المراهق للموضوعـات التـى يلـذ لـه قراءتهـا وفـى البرامج الإذاعية التى يهوى الإستماع لها وفى غير ذلك من ضروب النشاط العقلى المعرفى .

## نمو العمليات العقلية :

سنأخذ مثال واحد للعمليات العقلية ونوضح نموه فى مرحلة المراهقة وهو الإدراك .

١ - **عملية الإدراك:** يتأثر إدراك الفرد بنموه العضوى الفسيولوجى العقلى الإنفعالى الإجتماعى ولهذا يختلف إدراك المراهق عن إدراك الطفل بتفاوت مظاهر نموها وتدل أبحاث اسكالونا على أن الحساسية الإدراكية فى عتباتها العليا والدنيا تتأثر بالمجال الذى بين الفرد و الموقف المحيط به ، أى أن هذه الحساسية تخضع لمدى تفاعل الفرد مع مقومات هذا الموقف ولنوع ولشدة ولمستوى إدراكه له فمدى إدراك الطفل للأصوات المرتفعة والمنخفضة يختلف عن مدى إدراك المراهق لهذه العتبة الصوتية وهكذا تؤكد الأبحاث الحديثة أن إدراك الفرد للعالم المحيط به مظهر من مظاهر نموه .

هذا ويختلف إدراك الطفل عن إدراك المراهق أختلافاً ينحو بالفرد نحو التطور الذى يرقى به من المستوى الحسى المباشر إلى المستوى المعنوى البعيد وتدل دراسات كيمينز وغيره من الباحثين على أن إدراك الطفل للحروب يتلخص فى الإثار المباشرة للغارات الجوية وما يراه فيها من تخريب مباشر وإن إدراك المراهق يستطرد ليرى فى هذه الغارات الجوية نذير خراب مقبل يهدد حياة الناس مادامت الحرب قائمة أى أن إدراك المراهق يمتد عقلياً نحو المستقبل القريب والبعيد بينما يتمركز إدراك الطفل إلى حد كبير فى حاضرة الراهن .

والمراهق أقوى أنتباهاً من الطفل لما يدرك ويفهم وأكثر ثبوتاً وإستقراراً فى حالته العقلية وترتبط هذه الناحية من قريب بتطور قدرة الفرد على التركيز العقلى و الإنتباه الطويل .

**وهكذا ترى أن إدراك الفرد يتطور من الطفولة إلى المراهقة فيمتد فى المستقبل ويتسع المدى ويعلو فى المستوى ويهدأ بعد تحول وتقلب ويستقر بعد تذبذب وتشتت ويسفر فى هذا كله عن مظاهر النمو المختلفة ويتفاعل معها متأثراً بها ومؤثراً فيها .**

## نمو القدرات الطائفية :

تكاد تجمع أغلب الأبحاث الإحصائية النفسية الحديثة على أن أهم القدرات الطائفية تتلخص في :

١- القدرة اللفظية :

وتبدو بوضوح في مقدرة بعض الأفراد على فهم الألفاظ والتعبيرات اللغوية المختلفة ومعرفة مترادفات الكلمات وأضدادها فهي لذلك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب اللغوي للفرد وبثروته اللفظية وبفهمه الدقيق لتباين الألفاظ وأختلاف معانيها .

٢- القدرة المكانية :

وتبدو في مقدرة بعض الأفراد على فهم الأشكال الهندسية المختلفة وإدراك العلاقات المكانية في سهولة ويسر وتصور حركات الأشكال والمجسمات .

٣- القدرة العددية :

وتبدو في أجراء العمليات الحسابية الأساسية وخاصة عملية الجمع .

٤- قدرة التذكر المباشر :

وتبدو في مقدرة بعض الأفراد على أستدعاء الأرقام والألفاظ أستدعاء مباشراً وقد تسمى أحياناً بقدرة التذكر الآلي السريع .

٥- القدرة الإستقرائية :

وتبدو في سهولة أكتشاف القاعدة من جزئياتها .

٦- القدرة الإستنباطية :

وتبدو في سهولة معرفة الجزيئات التي تنطوي تحت لواء قاعدة معروفة .

٧- السرعة الإدراكية :

وتبدو فى الإدراك السريع للأمور البسيطة فهى بهذا المعنى قدرة إدراكية. هذا و تتصل بعض هذه القدرات بنسب مختلفة لتوائم من ذلك كله قدرات طائفية مركبة كالقدرة الرياضية التى تعتمد فى بعض نواحيها على القدرات الإستقرائية والإستنباطية والمكانية والعددية أو كالقدرة المنطقية الإستدلالية التى تقوم على القدرة الإستنباطية والقدرة الإستقرائية .

ولقد أسفرت الأبحاث الحديثة عن أنقسام بعض القدرات الطائفية وخاصة المكانية إلى قدرات أخرى متمايزة كما سبق أن بينا ذلك فى تحليلنا لعلاقة القدرات العقلية بالعمليات المختلفة .

وتدل الدراسات التى قام بها بالنيسكى على أن هذه القدرات تقترب من بعضها فى الطفولة المتأخرة ومطالع المراهقة ثم تقل هذه الصلة وتتمايز القدرات تمايزاً قوياً خلال المراهقة والرشد فيما بين ٢٥ - ٢٩ سنه ثم تعود لتقترب من بعضها فى فجر الشيخوخة .

## معنى الميل :

تتضح الميول فى المراهقة وتتصل من قريب بتمايز مظاهر الحياة العقلية للفرد فى هذه المرحلة وتتصل أيضاً بالدعائم الأخرى للحياة النفسية الإنسانية وبأنماط الشخصية وسماتها ولهذا تختلف أنواع الميول تبعاً لأختلاف هذه المظاهر وهكذا يواجه الباحث فى هذا الموضوع أنواعاً عدة للميول التى تستطرد فى أفاقها حتى تشمل الميول العقلية والدينية والخلقية والإجتماعية والفنية و من الباحثين من قسمها إلى ميول تعليمية ومهنية وميول أخرى تبدو فى هوايات الفرد .

ويعرف الميل بأنه ( شعور يصاحب إنتباه الفرد وأهتمامه بموضوع ما وهو في جوهره أتجاه نفسى يتميز بتركيز الإنتباه في موضوع معين أو ميدان خاص ) .

فالأنتباه بهذا المعنى أهم عنصر من عناصر الميل فغالباً ما ينتبه الفرد إلى ما يميل إليه ويميل إلى ما ينتبه له ويفرق ثورنديك وهاجن بين الأتجاه والميل على أساس العمومية و الخصوصية ذلك بأن الإتجاه النفسى لا يقتصر على مجرد النشاط الذى يميل بالفرد نحو موضوع ما بل يتسع حتى يشتمل على تهيؤ الفرد لهذا الميل .

وهكذا يصبح الميل ناحية من نواحى النشاط التى تجعل الفرد ينتبه لموضوع ما ويهتم به ويرغب فيه فيختار من بيئته ما يثير أنتباهه وميله ويقترب بذلك مما يختار ويبتعد عما يترك فالناحية الإيجابية فى الميل توضح مساره وهدفه والناحية السلبية توضح حدود تمايزه ومعالمه يؤثر هذا الأختيار على العمليات العقلية للفرد فيتذكر ما يميل إليه وينشط بتفكيره وخياله فى إطار ميله ويدرك ما يهتم به ويصبغ ما يدرك بألوان ميوله .

## المظاهر الرئيسية للميول :

تتباين الميول فى أنواعها تبعاً لتباين موضوعاتها وأهدافها ويتفاوت كل نوع منها فى مداه الزمنى وفى إتساع ميدانه وفى شدته وقوته تفاوتاً يضفى عليها صفات ومظاهر نفسية مختلفة .

١- المدى الزمنى :

فمن الميول ما يمتد فى حياة الفرد حتى يكاد يستغرق أغلب مراحل نموه ومنها ما يظهر بوضوح فى طور خاص من أطوار الحياة ثم يختلف بعد ذلك . فالأعجاب بالبطولة يبدو بوضوح فى طور خاص من أطوار حياة بعض الناس وقد يمتد حتى يكاد يهيمن على أغلب مراحل الحياة .

٢- الإتساع :

قد يتسع ميدان العمل حتى يكاد يهيمن على أى مظهر عام من مظاهر النشاط النفسى أو يضيق حتى يقتصر على ناحية خاصة منه . ولنضرب للأولى مثل الميل الميكانيكى العام الذى يبدو فى أهتمام الفرد بجميع الآلات والأجهزة التى يراها وفى رغبته الملحة لفهمها أو تعديلها أو أختراعها ولنضرب للثانية مثل الأهتمام بالأجهزة الدقيقة للساعات المختلفة وقصر هذا الميل على هذه الهواية .

٣- الشدة :

يمكنا أن نرتب ميول كل فرد تبعاً لشدتها وقوتها فمن الناس من يفضل ميلاً على آخر فيعبر بذلك عن مدى شدة وقوة بعض ميوله .

وهكذا قد يدل على أن ميله للقراءة أقوى وأشد من ميله للألعاب الرياضية وتتأثر الميول فى تطورها بمراحل النمو المختلفة التى يمر بها الفرد خلال حياته فتخضع فى جوهرها لعمره الزمنى ونسبة ذكاؤه ولجنسه ذكر كان أم أنثى وللمستويات الإجتماعية والإقتصادية لبيئته .

## أهمية الميول فى التوجيه التعليمى والمهنى :

يعتمد نجاح الفرد فى تحصيله المدرسى وفى تفوقه المهنى على نسبة ذكائه ومستوى قدراته الطائفية ودرجة ونوع ميوله إلى المواد الدراسية والمهن المختلفة .

وقد يميل الفرد إلى عمل لا تؤهله له قدراته وذكاؤه فيفشل ويعجز عن القيام به وقد تدل مستويات ذكاؤه وقدراته على أستطاعته القيام بعمل ما لكنه يفشل أيضاً فى أدائه لبغضه أياه فالنجاح فى أى عمل ما يعتمد على المستوى العقلى الضرورى اللازم لهذا العمل وعلى درجة ميل الفرد له وهكذا قد يصبح النجاح ذاته دعامة من الدعمات القوية لتكوين ميل جديد نحو موضوع معين .

ويعتمد التوجيه التعليمى وخاصة فى مراحله العليا والإختيار المهنى على القياس الدقيق للصفات العقلية المختلفة الضرورية لكل دراسة وكل مهنة وعلى رصد درجة الميل ثم قياس مواهب الفرد وميوله المختلفة ومقارنة مظاهر الدراسة والعمل بصفات الفرد وميوله توطئه لتوجيهه تعليمياً ومهنياً .

## المشكلة النفسية والإجتماعية و الجسمية وأساليب توجيهها

ترجع حساسية المراهق الإنفعالية واضطرابه الإجتماعى إلى عدم قدرته على التلاؤم مع البيئة التى يعيش فيها اذ يدرك المراهق عندما تتقدم به السن قليلاً أن طريقة معاملته لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج وما يطرأ عليه من تغير و إن البيئة الخارجية ممثلة فى الأسرة والمدرسة والمجتمع لا تعترف بما طرأ على المراهق من نضج ولا تابه له ولا تقرر رجولته وحقوقه كفرض له ذاتية مستقلة ويفسر المراهق كل مساعدة له من قبل والديه على أنها تدخل فى أموره وأن المقصود من هذا التدخل أساءه معاملته والتقليل من شأنه ويأخذ الأعتراض على سلوك والديه أشكالاً عدة أهمها .

العند والسلبية وعدم الأستقرار والإلتجاء إلى بيئات أخرى قد يجد فيها منفذ للتعبير عن حريته "المكبوته" ولأثبات أستقلاله ومن بين الأسباب الأخرى التى تعمل على أضطرابه وعدم أستقراراه الإنفعالى عجزه المالى الذى يحول دون تحقيق رغباته فقد يجد نفسه وسط جماعة من رفاقه ينفقون عن سعه وهو فى الوقت ذاته عاجز عن مجاراتهم أو الأشتراك فى مسراتهم كل ذلك يسبب له الضيق والشعور بعدم الطمأنينة .

وليست العقبات المالية قاصرة على الإشتراك فى مسرات رفاقه بل أنه فوق ذلك يشعر أنه قد أكتمل من الناحية الجنسية وأنه يريد أن يعبر عن تلك الدوافع الجامحه فى نفسه بالزواج إلا أنه يصطدم بالواقع فالقصور فى الموارد المادية يقف بينه وبين ما ينشد من

أستقلال وتبدو مضايقات المراهق أو المراهقة يسبب ما يشعر به من عدم الثقة إذا ما وجد فى بعض المواقف الإجتماعية التى يضطر إلى الإشتراك فيها مع الجنس الآخر فحينئذ يشعر المراهق بعدم الإنسجام وينجم عن ذلك إرتباكه .

وثمة ظاهرة أخرى يتسبب عنها مضايقات المراهق ذلك أن الكبار ينتظرون منه سلوكاً ينم عن النضج فهذا التطور والنمو الجسمى يجعلهم يتوقعون منه نضوجاً فى سلوكه العقلى والإجتماعى ولما كان النضج الجسمى فى مرحلة المراهقة يتم سريعاً فى ظرف عامين أو ثلاثة وهذه الفترة قصيرة غير أو كافية لتحقيق نضج المراهقين من الناحية العقلية فى مقابل ما يطرأ على جسمه من نمو سريع وهو لهذا السبب يقوم ببعض التصرفات الصبيانية التى تكون هدفاً لنقد الكبار أن هذا النقد وعجز المراهق عن ملائمة نفسه مع البيئات التى يتعامل فيها مع الكبار يشعروا بعدم الأمن وخيبة الأمل .

وقد يعانى المراهق من عدم التوازن فى النمو الجسمى فيبدو شكله فى بداية مرحلة المراهقة وقد أصيبت ببعض الشذوذ نتيجة نمو بعض أجزاء الجسم أسرع من بعضها الآخر كالذراعين أو الأنف مثلاً مما قد يؤدى بالمراهق إلى الأنطواء أو عدم تقبل ذاته بشكله الجديد النامى ولكن قليلاً من الصبر على هذه التغيرات ومحاولة الأهل تقبلها وأقناع المراهق بأنها تغيرات طبيعية مرحلية يجعله ينتظر حتى يكتمل النمو حسب قوانينه الطبيعية من النمو الطولى والعرض فى تتابعه وأستمراره فيأخذ الجسم الشكل المتناسق دون أن يعانى المراهق من تأزم نفسى او فقدان الثقة بشكله أو الشعور بعدم التقبل النفسى .

ومن الأمور الأخرى التى تسبب قلق المراهق وأضطراباته شعوره بأن الأسرة تطلب منه تحمل بعض المسئوليات التى لا تتفق مع قدراته ومستوى نموه فهو فى نظر والديه لم يعد ذلك الطفل الذى تجاب كل مطالبه دون تحمل للمسئوليات ولكنه قد أصبح مراهقاً يجد

نفسه مطالباً أمام والديه بأن يعتمد على نفسه فى وقت تعجز فيه إمكانياته عن تحقيق رغبتهم .

ويستعرض البحث التالى النمو الأجتماعى لشخصية المراهق وأمكانية ترشيده ودور الأتجاهات الوالديه واساليب التنشئة الأجتماعية فى التغلب على مشكلات المرحلة .

## علاقة مستوى الطموح بالأتجاهات الوالدية

كان اول تناول مصرى بالدراسة والبحث لمستوى الطموح فى مايو سنة ١٩٧٢ ، حينما خالف تعريف مستوى الطموح " لكلميليا عبد الفتاح " التعريفات السابقة التى وردت فى دراسات هوبى سنة ١٩٣٠ ، فرانك سنة ١٩٣٥ ، ايزنك سنة ١٩٤٥ ، مورتون دوتش سنة ١٩٥٤ ، دريفر سنة ١٩٥٢ واخيرا تعريف راجح سنة ١٩٦٨ " كاميليا عبد الفتاح سنة ١٩٧٣ ".

وكان هذا التعريف لمستوى الطموح بأنه ( سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد فى الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسى للفرد وأطاره المرجعى ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التى مر بها ) سنة ١٩٧٢.

تجاوز هذا التعريف القصور الذى لوحظ فى التعريفات السابقة عليه حيث يؤخذ على الدراسات السابقة بالترتيب أن بعضها خلط بين الطموح ذاته ومستواه ، كما تناولته من الناحية الشعورية فقط وأهملت الحاجات اللاشعورية التى تدفع الفرد لتحقيق أهدافه بشكل غير معلوم لعقله الواعى " هوبى سنة ١٩٣٠ " ومنها من قصر مستوى الطموح على تقدير الخبرات السابقة وبين المواقف الجديدة وتلك المماثلة بين خبراتها السابقة وبين المواقف الجديدة وتلك المماثلة التى قد تكون حوافز جديدة تدفع الشخصية للارتقاء " فرانك سنة

١٩٣٥ " ومنها من أعتبره القرار الذى يصدره البعض الآخر على الاطار المرجعى الذى يحدد للفرد مستوى نجاحه أو فشله " دريفى سنة ١٩٥٢ " . فى حين عرف أيزنك سنة ١٩٤٧ (الطموح بأنه ميل للمثابرة ناتج عن المنافسة الذاتية للفرد وتطلعه إلى تذليل العقبات والتغلب على المشكلات بكفاءة عالية ) .

## مشكلة البحث وأهميتها :

يحدد مستوى الطموح نشاط الافراد الأجتماعى وعلاقاتهم بالآخرين ومدى تقبلهم للمعايير الأجتماعية وتقبل الذات والقيام بمسئوليات الأدوار المختلفة ، كما أنه يصلح لقياس السواء وعدم السواء الذى تتميز به كثير من الشخصيات ، لذلك فهو أحد المتغيرات الهامة التى تستحق الدراسة كذلك أظهر تحليل بنود التعريف الأجرائى لمستوى الطموح والأطلاع على بعض الدراسات التى تناولت الاتجاهات الوالدية فى علاقتها بالعديد من متغيرات الشخصية أنه يمكن أن تكون هناك علاقة ما بين أدراك الأبناء للأتجاهات الوالدية المستخدمة فى عملية التنشئة الأجتماعية لهم وبين مستوى طموحهم تتمثل هذه العلاقة فيما يلى :-

**علاقة الأتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح بأعتباره أستعداد نفسياً :**

يقصد بالأستعداد النفسى بالنسبة لمستوى الطموح . أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم فى الحياة تقديراً يتسم أما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض ومن ثم يمكن القول بأن مستوى اللطموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة الأجتماعية " كاميليا عبد الفتاح سنة ١٩٧٢ " .

كما حاولت بعض الدراسات التطبيقية تحديد العلاقة بين الأتجاهات الوالدية ومتغيرات أجتماعية ونفسية كتقبل الذات وتقبل الآخرين " فادية محمود ص ٢٠٤ سنة

١٩٨٠ " والتوافق النفسي والشخصي ومدى أعتماد الفرد على نفسه وميوله للأنعزال والأنبساطيه ، والأرتباط بين ذلك كله وبين تقبل الوالدين والأستقلال السيكولوجي ونمو الأنا لدى الأبناء كما أكدت دراسات مصطفى تركى سنة ١٩٧٤ على العلاقة بين الميول والشعور بالنقص وبعض أنماط التربية الأسرية .

**ثانياً:** علاقة الأتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح بأعتباره وصفاً لأطار تقدير المواقف:

يتكون هذا الأطار من عاملين أساسيين :

الأول : تجارب النجاح والفشل الذى تمر بها الشخصية وتجعلها أساساً تحكم به على مختلف المواقف والأهداف .

الثاني : الظروف والقيم والتقاليد والعادات وأتجاهات الجماعة ودورها فى تكوين مستوى الطموح .

أكد هذا المفهوم أيضاً على وجود علاقة بين أتجاهات الجماعة وتكوين مستوى للطموح. كما أكدت الدراسات على وجود أرتباط بين معاملة الوالدين التى تتسم بالسيادة والرفض والاكراه وأنخفاض القدرات الابداعية لدى الأبناء تلك القدرات التى تهيئهم للنجاح فى تجاربهم الشخصية وتدفعهم للثقة بالنفس والتقدير السوى للذات مما يجعلهم قادرين على تقبل مواقف الفشل وتحويلها إلى دوافع جديدة للأنجاز وتعديل الأهداف " محمد عبد الغفار سنة ١٩٨١ " .

كما أكد سيد صبحى سنة ١٩٧٥ على العلاقة الأيجابية بين نمط السواء فى التربية الأسرية وقدرة الأبناء على الأنتاج الأبتكارى فى الفنون التشكيلية .

مما تقدم يتضح أن معظم التغيرات التابعة التى درست فى الدراسات السابقة يسهم بشكل كبير فى تكوين مفهوم مستوى الطموح مما دفع البحث الحالى لتوقع وجود علاقة

قوية وأحتمال كبير لتأثر مستوى الطموح لدى الأبناء بالاتجاهات الوالدية التـى تظهـر فى أنماط التربية الأسرية .

**ثالثاً : علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح بأعتباره سمة :**

والسمة هنا هى الاستعداد العام أو النزعة التى تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتعين نوعه وكيفيته ، وهى بهذا المعنى تشمل العواطف والميول والاتجاهات الخلقية والعقد النفسية والمميزات المزاجية وهنا أيضاً نرى أن بعض الدراسات قد تناول هذه المتغيرات فـى علاقتهـا بالاتجاهـات الوالديـة ، فتنـاولت دراسـة ليديـت ص ٢٧١ : ٢٨١ سـنة١٩٧٤ الاتجاهات الوالدية والنمو الخلقى حيث أفترضت أن نمـط المسـاواة والتعـاون والديمقراطيـة يمكن أن يلعب دوراً كبيراً فى الأسراع بالنمو الخلقى فى حين يؤدى نمـط الأهمـال والقسـوة إلى تأخر نمو الحكم الخلقى مما يؤثر على سمات الأفراد و أتجاهاتهم وشخصياتهم ككل .

كما أكدت دراسة مونتيمير رايموند سنة ١٩٧٧ ودراسـة ساراسـوث وسندراسـان سـنة ١٩٨٠ على تأثير نظم الأم فى التربية والنمو الخلقى كما تناولت دراسة جريجورى ونورمـان سنة ١٩٧٤ ، تأثر النمو المعرفى الأجتماعى للأطفال بالأسـر الجانحـة وأثـر التدريـب علـى النمو الخلقى للأفراد غير الناضجين كما ثبت فى عدد من الدراسات أن الأفراد الذين تتـاح لهم فرص تحمل المسئولية ( وهى احدى مكونات مستوى الطمـوح) والذيـن يتصفـون بـروح التعاون والأعتماد على النفس ( وهذه ركائز أخرى لمستوى الطموح) والقـادرين علـى الأبـداع والمتمتعين بالشعبية بـين زملائهـم تتسـم تربيتهـم بالديمقراطيـة وتتجنـب أسـرهم الأسـلوب التسلطى ( ماو سنة ١٩٦٦ ، درابر وويلز سنة ١٩٦٦ ، هولانـد سـنة ١٩٦٣) كذلـك اثبـت دراسات "فيلرز" أن مستوى الطموح ينمو بالتشجيع والمديـح والتدريـب علـى النجـاح ..... اذن فمستوى الطموح ينمو ويتأثر لدى الفرد خلال فترة نموه النفسى ونتاج عمليـات التعليـم والتدريب والتوجيه ومواقف الفشل والنجاح ووفق معايير الأسرة وفكرتها عن الطفل "

كاميليـــا عبــد الفتاح سنة ١٩٧٢ " من هذا كله كـانت فكـرة هـذا البحـث التـى تحـاول التعرف على العلاقة بين طموح الأبناء وأساليب الأباء واتجاهاتهم فى التنشئة الأجتماعيـــة حيث ان الكشف عن مستوى الطموح فى حد ذاته يعتبر كشف عن الشخصية فى عـدد مـن أبعادها ومكوناتها فهو كشف عن السمات المـيزة لهـا وعـن ميولهـا واتجاهاتهـا ودوافعهـا اللاشعورية كما هو محدد لمعايير السواء وعدم السواء للشخصية بوجه عام .

## أهداف الدراسة :

لذلك فمعرفة العلاقة بين نوع الأتجاهات الوالدية ايجابية التأثير على مستوى الطمـوح والأخرى ذات التأثير السلبى عليه يعتبر هدفاً يستحق الدراسة .

كما ان هناك هدفا تطبيقيا مرتبطا بهذا الهدف المعرفى النظرى وهو أن يتمكـن مندوبـو التنشئة الأجتماعية من تعديل الأتجاهات الوالدية ذات التأثير السلبى على مسـتوى طمـوح الأبناء حيث أنها ممتدة التأثير على معظم الجوانب الأخرى للشخصية .

## فروض البحث :

١- ترتبط الأتجاهات الوالدية غير السوية ارتباطاً سالبًا بمستوى الطموح .

٢- ترتبط الأتجاهات الوالدية السوية ارتباطا موجباً بمستوى الطموح .

## العينة :

تتكون عينة البحث الحالى من ١٦٩ طالباً اختيروا بطريقة عشوائية مـن كليـة الخدمـة الأجتماعية بالسنة الأولى والثانية – وكلية التربيـــة جامعـة حلـوان طلبـة وطالبـات شـعبتى رياض الأطفال والمكتبات والوسـائل التعليميـة خـلال السـنة الدراسـية سـنة ١٩٨٠ – سـنة ١٩٨١ تتراوح أعمار العينة بين ١٩ – ٢١ سنة .

**أدوات البحث :**

**أولا : استبيان مستوى الطموح للراشدين :**

وهو من تأليف كاميليا عبد الفتاح بناء على التعريف الأجرائى لمستوى الطموح والتى توصلت اليه ويحتوى على ٧٩ سؤالا ، تندرج تحت سبع سمات رئيسية وضع لكل منها عشرة أسئلة ماعدا السمة الرابعة ( الميل الى الكفاح ) لاعتبارات احصائية وضع لها ٩ أسئلة فقط . ثم وضعت عشرة أسئلة خاصة بالمراجعة ووزعت بين باقى أسئلة الأستبيان وفيما يلى بنوده :

١- النظرة للحياة ( مدى التفاؤل والأقدام على الحياة ) .

٢- الأتجاه نحو التفوق ( ويقيس ميول الفرد وتوقعاته للنجاح فى الحياة ) .

٣- تحديد الأهداف والخطة ( ويعنى أن الفرد لايترك شيئا للظروف بل يسير وفق خطة محددة وأهدافه واضحة ويدركها بوعى ) .

٤- الميل الى الكفاح ( والمقصود به أن الفرد يوظف امكانياته وينمى قدراته ويكتسب مزيدا من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات ) .

٥- تحمل المسئولية والأعتماد على النفس ( المعنى النفسى لهذا المحور يدل على تقدير حقيقى للذات مما يجعلها تستوعب أدوارها الأجتماعية ومسئوليتها ) .

٦- المثابرة ( ويعتمد هذا المحور على السابق كنتيجة له فالتقدير الذاتى السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتجعل منه دافعا جديدا للنجاح ) .

٧- الرضا بالوضع الحاضر والأيمان بالحظ ( طالما هناك تفهم للذات واعتراف بالقدرات وتوظيف لها كما هو ملحوظ فى المحورين ٥، ٦ فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذى تبذله الشخصية ولكن بدون ارجاع النتائج للحظ ) .

بناء على التفسيرات الحالية لمحاور المقياس والاطـلاع علـى الدراسـات التـى تعرضـت لعلاقات الأتجاهات الوالدية بالعديد من المتغيرات والتى ظهر بعضها أعلاه ، ظهر السؤال الذى يحاول البحث الأجابة عنه : هل هنـاك ثمـة علاقـة بـين الأتجاهـات الوالديـة كمـا يدركها الأبناء ومستوى طموحهم ؟

**ثـانـيـا :**

**مقياس الأتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء : ( اعداد سيد صبحى )**

وقع الأختيار على هذا المقياس لانه " ينبغى أن تحكم على المعاملة الأجتماعية التى يلقاها الشخص أو التى خبرها الشخص من وجهة نظر الشخص ذاته لامن وجهة من يصدر الحكم . فقد يبـدو لنـا ان شـخصاً يلقـى معاملـة اجتماعيـة سـوية وعلـى الرغـم مـن ذلـك نجـده لايستجيب الأستجابة المناسبة ، وقد تقابل طفلا يعامل معاملة تبدو لنا قاسية وعلـى الرغـم من ذلك لايبدو على سلوكه الآثار السيئة التى نتوقعها " سلامة وعبـد الغفـار سـنة ١٩٧٢" اعد المقياس سيد صبحى ويتكون من صورتين الصـورة ( أ ) الخاصـة بـالوالد والصـورة (ب) الخاصة بالوالدة ويضم المقياس سـبعة مقـاييس فرعيـة هـى التسـلط – السـواء – اثـارة الألم النفسى – الحماية الزائدة – التفرقة – التذبذب – الأهمال . ويتكون كل مقياس فرعى مـن ( ١٢ ) عبارة فتصبح عبارات المقياس ( ٨٤ ) عبـارة واتبـع فـى تصحيحـه طريقـة ليكـرت المختصرة : موافق ، متردد ، معترض وأعطيت درجتان للموافقة ، ودرجة للتردد ، وصفـر للرفض .

**تـقـنـين الأدوات :** ثم التأكد من ثبات مقياس مستوى الطمـوح عـن طريـق الأعـادة على عـينة مكونـة من ٣٥ طالـب وطـالـبـة مـن الـسـنـة الأولى بكلية التربية جامعة حلوان

وبحساب معامل الأرتباط بين التطبيقين جاءت النتائج مطمئنة على درجات ثبـات المقيـاس حيث كان ر = ٧٩ ر** .

كما استخدم البحث الحالى استبيان مستوى الطمـوح باعتبـاره اداة صالحـة لقيـاس هـذا التغير ، حيث كان آخر تأكد من صدق الأستبيان عن طريق المحكمين علـى عينـة مشـابهة فى يناير سنة ١٩٨٥ فى بحث مازال العمل فيه مستمر للباحثة إيمان حسن الجبيلى كليـة التربيـة الرياضيـة للبنـات الإسـكندرية جامعـة حلـوان وقـد تم التـأكد مـن ثبيـات مقيـاس الإتجاهات الوالديه عن طريق الأعادة على عينة مكونـة مـن ١٩ طـالب وطالبـة مـن السـنة الأولى والثانية بكلية التربية والخدمة الإجتماعية جامعة حلـوان وبحسـاب معـامل الإرتبـاط بين التطبقين جاءت النتائج للمحاور السبعة كما يلى :

التسلط ر = ٨٥ * * إثارة الإلم النفسى ر = ٧٧ * * السـواء = ٧١ر * * .

*وجاء الإرتباط بين التطبيقين غير دال بالنسبة لباقى المحاور كما يلى :*

الحماية الزائدة ر = ١٢ التفرقة ر = ٥٣ ر

الـتذبـذب ر = ٤٨ر الأهمال ر = ٢٢ر .

وقد أستخدم الباحث الحالى المقياس بأنه أداة صالحة لقياس المتغـيرات السـبعة حيـث كان آخر تأكد من صدقه فى بحث الماجسـتير لعبـد الغفـار العمـيرى كليـة التربيـة جامعـة الإسكندرية ١٩٨١ الفروق فى أساليب المعاملـة الوالديـة كمـا يراهـا الأبنـاء والآبـاء دراسـة مقارنة للأباء من مستويات تعليمية مختلفة وأبنائهم .

---

* دال عند ١ .ر.

**الأجراء الأحصائى :** بعد تطبيق الأدوات تم أخذ الأرباعى الأعلى والأدنى لكل مقياس وتم إيجاد المتوسط للأرباعى الأعلى والأدنى وحسبت دلالة الفروق بين متوسطات عن طريق أختبارات ونظراً لعدم تساوى عدد العينة فى الأرباعين أستخدم القانون التالى :

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\frac{(\text{ن ع}_1 + \text{ن ع}_2)}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2} \left(\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}\right)}}$$

حيث $\text{م}_1$ متوسط الأرباعى الأدنى ، م متوسط الأرباعى الأعلى و ع الأنحراف المعيارى للأرباعى الأدنى ، $\text{ع}_2$ الأنحراف المعيارى للأرباعى الأعلى ن = عدد العينة ." الجدول بالصفحة التالية ".

## النتائج وتفسيرها

### أولاً : مستوى الطموح وأتجاه التسلط :

المقصود بالتسلط هو فرض الرأى بالقوة أو اللين بالتهديد او الإلحاح والتسلط بكل صورة يعزق المبادأه ولا يشبع الحاجة للنجاح فيؤثر بالتالى على مستوى الثقة بالنفس كذلك قد يدفع الفرد إلى التخلى عن آماله والسعى للتطابق مع الأم وخشية اللوم ويخلق الشخصية القلقة بسبب الشعور الدائم بالذنب .

وبالتالى بتكون لدى الفرد الأنا الأعلى السلبى الذى يقوم على الخوف وهذا بدوره يمنع مشاعر الحرية ويثير المخاوف الداخلية التى تعوق الإقبال على الحياة والنظرة المتفائلة لها " جونز " كاملبا عبد الفتاح وقد ظهر ذلك بوضوح فى الأثار السلبية للتسلط على مستوى الطموح حيث وجدت فروق دالة فى نمط التسلط فى التربية من قبل كل من الأم والأب وبين مستوى الطموح فالحاصلين على درجات عالية فى التسلط ينخفض لديهم مستوى الطموح

والعكس صحيح لدى الحاصلين على درجات منخفضة فى نمط التسلط يرتفع لديهم مستوى الطموح ، وتشير هذه النتيجة التى تحقق الصدق السيكولوجى للفرض الأول من فروض البحث حيث أن اتجاه التسلط من الإتجاهات غير السوية ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن تسلط الأباء فى أتجاهاتهم نحو الأبناء وأدراك الأبناء لذلك التسلط يؤدى إلى تكوين شخصية ضعيفة الطموح أتكالية وغير واثقة من كفائتها .

قد أكد كثير من الدراسات على ضرورة تجنب نمط التسلط فى التربية حيث يطلق النمط المتسامح قدرات الأبناء ويصقل شخصياتهم وخاصة من الناحية الإجتماعية " ويلايد آدلسون سنة ١٩٦٢ " وكذلك ظهرت نتائج مشابهة فى دراسة منيرة حلمى ١٩٦٧ حيث وجدت علاقة دالة بين سيطرة أحد الوالدين بشكل متطرف وبين وقوع مشكلات التوافق المنزلى لدى الطالبات كما أكدت دراسات هلبرن الفريد وجروسمان وايزمان على ضرورة تجنب الأسلوب التسلطى لما له من أثار ضارة على القدرات المعرفية والإبتكارية للأبناء.

## ثانياً: مستوى الطموح وإتجاه التذبذب :

يقصد به عدم أستقرار الوالدين فى أستخدام أساليب الثواب والعقاب لأنواع السلوك - كما يعنى عدم أستقرارها على نوع السلوك الذى يستوجب العقوبة والثواب ( هناء المطلق ص ٦٧ ) ومن الجدول السابق تتضح الفروق الدالة بين تذبذب الأم وانخفاض مستوى طموح الأبناء وهذه الدلالة لها تفسيرها المنطقى حيث أن هذا النمط من التربية يثير الحيرة والقلق ويجعل الأبناء فى حالة ترقب مستمرة للعقاب على المواقف الإجتماعية حيث لم يتكون لديهم الأطار المرجعى السليم لذلك يتعثر الأبناء فى ادراك المواقف المختلفة فلا يتمكن من رسم مخطط لسلوكه وقد تنعزل الشخصية تبعاً لذلك الشعور وتتجنب النشاط الإجتماعى فتنفصل أنفعالياً عن الواقع وتهتز صورة الذات مما يؤدى لخفض مستوى الطموح وعدم الإتزان الإنفعالى " كاميليا عبد الفتاح " .

كما يمكن تفسير وجود الدلالة بين تذبذب الأم وانخفاض مستوى طموح الأبنـاء وعدم وجود نفس الدلالة لتذبذب الأب بأن طـلاب الجامعـة ( العينـة الحاليـة ) لا يقضـون وقتـاً طويلاً مع الأب يسمح بادراكها للتذبذب فى التربية الأبوية كما ان قله التفاعل مع الأب قد لا يسمح بظهور التذبذب فقد لا يمر الطالب مع الأب بموقفين متشابهين أو بالموقف الواحد مرتين فلا يتاح للأبن التعرف على التضارب فى الرأى لدى الأب .

والواقع ان الام فى مجتمعنا التأثير الأكـبر علـى الأبنـاء ودورهـا فـى عمليـة التنشـئة الاجتماعية ابلغ اثراً من دور الأب لذلك نرى ان تذبذب الام يـؤدى الى تخلخـل فـى القيـم يوصل الى التردد فى اتخاذ القرارات مما يؤثر على مستوى الطموح فيجب ان تتسم التنشـئة الاجتماعية من جانب الام على الاقل بقدر كبير من الثبات .

## ثالثاً : السواء وعلاقته بمستوى الطموح :

يقصد باتجاه السواء انه افضل تطبيق للطـرق التربويـة والتنشـئة السـوية لكـل عنـاصر الشخصية مما يضمن لها اشباع كافة احتياجاتها النفس اجتماعية مما ينمـى الثقـة بـالنفس ويدفع للنمو والتكامل الاجتماعى .

ويتضح من الجدول السابق وجـود علاقتـه موجبـة احصائيـاً بمسـتوى دلالـة ٠١ر بـين ادراك العينة لاتجاه السواء من قبل الأب والأم وارتفاع مستوى الطموح ومـن هـذا يتضـح ان الفرض الثانى للبحث قد تحقق .

وقد كانت الدراسات السابقة التى قامت بها فيلر سـنة ١٩٣٧ موحيـه بهـذه النتيجـة حيث اكدت الدراسات على الدور الايجابى للتشجيع والثناء على الشعور بالاستقلال واشباع الحاجة اليه كذلك السواء فى اشباع حاجة الافراد للقيم و السلطة الضابطـة - كمـا اكـدت بعض الدراسات على ان ممارسة الوالدين للأساليب السوية فى التنشئة تضمن اشتراك

الابناء فى العديد من الأدوار الاجتماعية مما يزيد من الثقة بالنفس وتكسب الابناء احترام الذات وتقديرها ( فادية سنة ١٩٧٩ ) ويمكن التأكيد على ان اتجاه السواء يتلافى جميع سلبيات الإتجاهات الغير سوية ويعمل على دفع عجلة نمو الشخصية بوجه عام وعلى تنمية مستوى الطموح بوجه خاص .

## رابعاً: الحماية الزائدة وعلاقتها بمستوى الطموح :

يقصد بالحماية الزائدة القيام بالواجبات التى يمكن أن يقوم بها الأفراد نيابة عنهم وهذا الإتجاه فى نتائجه يشابه اتجاه التدليل من حيث أنه يشبع احتياجات الأفراد بدون تدريب منهم على وسائل اشباعها علماً بأن الأحتياجات النفس اجتماعية تعتبر دوافع للسلوك الإجتماعى والتفاعل الذى ينمى الشخصية ويتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين الحماية الزائدة من قبل الأم ومستوى طموح الأبناء ليس لها دلالة أحصائية وقد يمكن تفسير ذلك بأن الأبناء يصعب عليهم أدراك الحماية الزائدة من قبل الأم على أنها تدخل فى شئونهم يعوق تفائلهم بل قد ينظرون للحماية الزائدة من الأم على أنها تعبير طبيعى عن الحب والأهتمام كما قد يكون لسن عينة البحث دخل فى مدى تقبلهم لهذه الحمايه حيث أن لديهم فى مجتمع الأصدقاء ودأوارهم فى الجامعة مما يؤكد ذاتهم مما لا يجعلهم يلقون بالا لحماية الأم الزائدة لهم ، فى حين يتضح من الجدول وجود علاقة سالبة بمستوى دلالة ٠٥ر بين الحماية الزائدة من قبل الأب ومستوى طموح الأبناء بمعنى انه كلما زادت الحماية من قبل الأب قل مستوى طموح الأبناء ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأبناء ينظرون لحماية الأب على أنها تدخل فى شئونهم وعدم ثقة من الأب فى سلوكهم فقد يكون لوضعهم الجامعى أثراً إيجابياً دافعاً لمستوى طموحهم ومشجعاً لأستقلالهم ويأتى تدخل الأب بالحماية الزائدة مناقضاً للمتوقع منه فى هذه المرحلة فيعجز الأبناء عن مواجهة هذا التناقض فيصبح غير قادر على ممارسة دوره الإجتماعى بالشكل الذى كان يرنو إليه .

ويمكن أستنتاج أن الحماية الزائدة من قبل الأب تؤثر تأثيراً سلبياً على مستوى طموح الأبناء أكثر من أثر الحماية من قبل الأم .

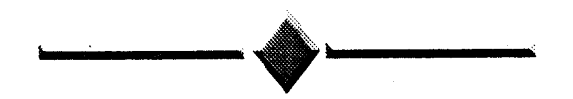
وقد أثارت النتائج الواردة فى الجدول إلى عدم وجود دلالة بين اتجاه الأهمال وأثارة الألم النفسى والتفرقة من قبل الوالدين وبين مستوى الطموح بالرغم من منطقية تأثير هذه المتغيرات الثلاثة على مستوى الطموح كما ورد فى مقدمة هذا البحث إلا أن هذه النتيجة قد تكون دافعاً جديداً لأعادة النظر فى طبيعة هذه المحاور وطريقة قياسها ودورها وأهميتها بالنسبة للمرحلة الجامعية فقد يكون لهذه المحاور تأثيرات مختلفة على مراحل النمو المختلفة فما يعتبر منها معوقاً كبيراً للنمو فى مرحلة الطفولة قد لا يعتبركذلك بالنسبة للمرحلة الممثلة لها عينة البحث الحالى .

## الخلاصة :

يمكن أستخلاص الأثر السلبى على مستوى الطموح لكل من أتجاه التسلط الحماية الزائدة التذبذب .

بوجه عام من قبل الوالدين والأثر الإيجابى على مستوى طموح الأبناء لاتجاه السواء من قبل الوالدين .

والتوقف عن الحكم على اثر كل من الأهمال واثارة الألم النفسى والتفرقة على مستوى الطموح بالنسبة لحدود البحث الحالى .



## المراجع


١- إدوار كلاباريد (التربية الوظيفية)ترجمة محمود قاسم - ثابت الأفندى - مكتبة الأنجلو المصرية د.ت .

٢- ارلباخ وتسهيز ( علم النفس للمعلم والمربى ) ترجمة طاهر مزروع - مكتبة النهضة .

٣- آمال أحمد مختار صادق - فؤاد أبو حطب ( نمو الأنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ) الطبعة الأولى - مركز التنمية البشرية ١٩٨٨.

٤-آمال أحمد مختار صادق - فؤاد أبو حطب : ( علم النفس التربوى)-مكتبة الانجلو المصرية ١٩٨٤) .

٥- أوتاوى - ( التربية والمجتمع ) ترجمة وهيب إبراهيم إسماعيل وآخرين - مكتبة الأنجلوا المصرية سنة ١٩٧٠.

٦- أولسون ، وبلارد ( تطور نمو الأطفال ) ترجمة ابراهيم اسماعيل وآخرين - مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر سنة ١٩٦٢.

٧- جالبيرن و تاليزنا ( تكوين المعلومات لدى أطفال المرحلة الابتدائية ) المطبوعات الجامعية موسكو سنة١٩٦١ - بالروسية .

٨- جان بياجيه ( سيكولوجية نمو الأطفال ) تأليف روث .م. - ترجمة فيولا فارس - الأنجلو المصرية ١٩٧٦.

٩- جيزيل ، ارنولد وآخرون ( الطفل من الخامسة إلى العاشرة ) ترجمة عبد العزيز جاويد - لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩٥٧.

١٠- حامد زهران ( علم نفس النمو ) عالم الكتب - سنة ١٩٧١.

١١- سعد مرسى - كوثر كوجك ( تربية الطفل قبل المدرسة )- عالم الكتب - سنة ١٩٨٣م.

١٢- سيد أحمد عثمان ( علم النفس الإجتماعى التربوى ) الجزء الأول ( التطبيع الإجتماعى ) الأنجلو المصرية - القاهرة سنة ١٩٧٠.

١٣- فالون ( التطور السيكولوجى للطفل ) د. نظمى لوقا - دار النهضة - الفجالة - سنة ١٩٧٨.

١٤- فيجوتسكى ( التفكير و اللغة ) ترجمة طلعت منصور - الانجلو المصرية سنة ١٩٧٦ .

١٥- فيجوتسكى ( نمو العمليات العقلية العليا ) موسكو سنة ١٩٦٠ بالروسية .

١٦- فؤاد أبو حطب ( القدرات العقلية العليا ) مكتبة الأنجلو المصرية - سنة ١٩٨٣.

١٧- فؤاد البهى السيد ( الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ) دار الفكر العربى سنة ١٩٧٥.

١٨- كاريفا صوفيا نيكالايفتا ( حول مشكلة تكوينية عملية العد والجمع ) مطبوعات جامعة موسكو - سنة ١٩٧٠ - بالروسية .

١٩- كاريفا صوفيا نيكالايفتا ( الأدراك الواعى فى مرحلة الطفولة المبكرة ) مطبوعات جامعة موسكو- سنة ١٩٨٠ - بالروسية .

٢٠- كاميليا عبد الفتاح ( مستوى الطموح والشخصية ) مكتبة القاهرة الحديثة - سنة ١٩٧٢.

٢١- لوبلنسكايا ( علم نفس الطفل ) ترجمة بدر الدين عامود - على منصور - سنة ١٩٨٠.

٢٢- ليونتيف ( مشكلات النمو النفسى ) سنة ١٩٧٣ - بالروسية .

٢٣- محمد خيرى حربى ( الحكم الخلقى عند الأطفال لجان بياجيه ) مترجم مكتبة مصر - دار الطباعة الحديثة.

٢٤- محمد عماد الدين اسماعيل وآخرون ( كيف نربى أطفالنا ) التنشئة الإجتماعية للطفل فى الأسرة العربية - درا النهضة سنة ١٩٧٤.

٢٥- محمد عماد الدين إسماعيل ( الأطفال مرآه المجتمع ) الكويت عالم المعرفة - سنة ١٩٨٦.



**الفصل الأول :** سيكولوجية النمو والطفولة موضوعا ومنهجا

- الشخصية وخصائصها – تعريف النمو – اتجاهات النمو وقوانينه – الدراسة المنظمة لسيكولوجية الطفولة – المنهج المتبع فى الدراسة – طرق الدراسة – اهم العوامل المؤثرة فى النمو – التفاعل بين الوراثة والبيئة – الغدد الصماء..................١ – ٤٨

الغذاء واهميته النفسية – البيئة ١– التعليم والنضج ٢– المثيرات الخارجية ٣– الحالة الأجتماعية والأقتصادية والتغذية والمناخ ٤– خصائص الأجيال .

**الفصل الثانى :** محددات عملية نمو الشخصية ..............................٤٦ –٧٤

اطار نظرى مقترح لدراسة النمو من المنطلق الأجتماعى التاريخى – مصطلحات محددات النمو – ماهو النشاط المهيمن وماهى خصائصه – الطفرة – المكانة الأجتماعية – الأزمة .

**الفصل الثالث :** تقسيم النمو الى مراحل واسس التقسيم ......................٧٥ – ١٨٤

مآخذ التقسيمات السابقة – تطبيقات عملية لمحددات النمو كأسس للتقسيم الى مراحل – قضايا رئيسية – مشكلة البحث واهدافه – فروض البحث – المناقشة .

مراحل النمو : ١– المرحلة الجنينية ٢– مرحلة المهد ٣– مرحلة رياض الأطفال ٤– مرحلة المدرسة الأبتدائية ٥– مرحلة المراهقة ٦– مرحلة الشباب خصائص النمو النفسى لطفل المهد – خصائص النمو الأجتماعى – خصائص النمو العقلى لطفل المهد– خصائص النمو النفسى لطفل رياض الأطفال – النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية طفل ماقبل المدرسة ( كأساس للتقسيم ) – مفاهيم البحث ونظريات اللعب – التعريف الأجرائى للنشاط اللعبى – التطبيق ومناقشة النتائج – الخلاصة والتوصيات .

خصائص النمو العقلى ( المعرفى ) لطفل الروضة :١- مشكلات الأدراك الواعى للغة العربيـة وطريقة مقترحه لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة .
٢- اساليب تهيئة طفل الروضة عقليا للمدرسة الأبتدائية - خصائص النمو الأجتماعى لطفل الروضة - تعريف المسئولية الأجتماعية وعناصرها .

**الفصل الرابع :** نـــمـــو الســـــــلوك ........................١٨٥ - ٢٣٢
النمو الأنفعـالى ( الســلوكى ) فـى بعـض مراحـل النمـو حتـى مرحلـة المدرسـة الأبتدائيـة - خصائص المرحلة الاولىمن حياة طفل المدرســة مـن ٦- ١٢- البنـاء النفســى المرتبـط بدخـول المدرسة - صعوبات العام الدراسى الأول - نمو الأدراك اللغوى لدى طفل المدرسة الأبتدائيـة تصميم مقياس لـلادراك اللغـوى - النمـو الأجتمـاعى ومظـاهر النـو الخلقـى والدينـى لطفـل المدرسة الأبتدائية .

**الفصل الخامس :** مرحلة المراهقة.........................................٢٣٢ - ٢٨١
المظاهر الرئيسية للميول والقدرات .
بحث مستوى الطموح وعلاقته بالاتجاهات الوالديه .

رقم الايداع / ١٣٨٨٢ / ٩٧

رام الدولية للكمبيوتر

ت : ٥٨٤٠١٣٦

مطبعة سان بيتر

ت : ٥٦٣٠١٦٧